



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE - FACES
CURSO: PSICOLOGIA

Percepção de professores do ensino fundamental acerca do processo de Inclusão: um projeto de pesquisa-ação.

Priscila Souza Leão

Brasília

Novembro/2008

Priscila Souza Leão

Percepção de professores do ensino fundamental acerca do
processo de Inclusão: um projeto de pesquisa-ação.

Monografia apresentada como requisito
para conclusão do curso de Psicologia do
Centro Universitário de Brasília-
UNICEUB.

Prof^a. orientadora Dr^a. Eileen Pfeiffer
Flores

Brasília

Dezembro, 2008



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE - FACES
CURSO: PSICOLOGIA

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

Orientadora: Prof^ª. Eileen Pfeiffer Flores

Prof^ª. Maria do Carmo de Lima Meira

Prof^ª. Maria Eleusa Montenegro

A Menção Final obtida foi:

Brasília, dezembro, 2008

Aos meus pais pelo amor, suporte
e dedicação que permitiram a
realização de um sonho.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por estar sempre iluminando minha vida;

Aos meus pais pelo apoio financeiro e por estarem sempre ao meu lado presenciando cada passo do meu crescimento profissional;

Aos meus irmãos pelas risadas, abraços, companheirismo e amor;

Aos meus familiares por incentivarem meus passos dando-me apoio durante toda a caminhada;

Aos meus primos pelas festas, piadas e risadas que alegraram todos meus momentos de angústia, carência e solidão;

Aos meus amigos e amigas, desde os de infância até os que recentemente conheci, pelo carinho, paciência, compreensão e incomparável apoio;

À Thais Bruzzi, uma grande amiga, pelas revisões, pelos conhecimentos que me transmitiu durante o meu tempo de estágio e pelo incentivo;

À Ana Kely, companheira de estágio, pelo exemplo de força e determinação;

Ao grupo que durante toda trajetória compartilhou sambas e encontros maravilhosos;

À professora Eileen Flores pelo seu profissionalismo, dedicação, paciência e amizade que tanto colaboraram para a elaboração deste trabalho;

Resumo

A presente monografia investigou a concepção de professores do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, sobre processo de inclusão e proporcionou, através de reuniões e dinâmicas, um espaço para reflexão. Foram feitas entrevistas, antes das reuniões e após as reuniões com duas professoras. As reuniões aconteceram por meio de dinâmicas e uma palestra. Os dados das entrevistas foram transcritos, analisados e separados em três categorias: concepção de inclusão, dificuldades encontradas no processo de inclusão e nomenclaturas utilizadas para designar as pessoas com necessidades educacionais especiais. As professoras conceberam inclusão sob diferentes enfoques, com muitas definições práticas que se aproximavam dos princípios da integração e poucas definições, quase todas baseadas em teorias, que se referiam ao processo de inclusão. Os participantes indicaram durante as dinâmicas muitas dificuldades para a realização da inclusão, dentre elas, a falta de formação especializada, a falta de profissionais qualificados e com experiência prévia, o excesso de alunos nas salas de aula e a falta de infra-estrutura e recursos adequados. O professor deficiente visual convidado para ministrar a palestra, afirmou que para ele não existe inclusão e exemplificou com suas experiências de vida, o que fez com que os demais professores refletirem sobre sua atuação em sala de aula. Portanto, os dados permitiram identificar que o processo de inclusão ainda depende de vários aspectos e que ainda ocorre a proposta da integração dentro de escolas inclusivas. Para que o processo de inclusão ocorra efetivamente, são necessárias profundas transformações na estrutura das escolas, redefinição dos cursos de formação dos professores e apoio das famílias e da Secretaria de Educação, principalmente na reformulação do processo educacional.

Palavras-chave: Pesquisa-ação, Inclusão escolar, Concepção de professores.

Sumário

Dedicatória -----	iii
Agradecimentos -----	iv
Resumo -----	v
Introdução -----	1
Capítulo 1 - Da Integração ao Processo de Inclusão -----	4
1.1 Breve histórico da deficiência -----	4
1.2 Da Segregação à Integração -----	6
1.3 Um Novo Paradigma: Sob o Olhar Da Educação Inclusiva -----	11
1.4 Formação dos Professores como a base do processo de Inclusão -----	14
1.5 Benefícios da Inclusão -----	17
1.6 Concepção de Professores sobre a Inclusão -----	19
Capítulo 2 – A pesquisa-Ação -----	22
2.1 Definição -----	22
2.2 Ciclo e Participação -----	25
2.3 Pesquisa-ação benéfica e eficaz -----	27
Capítulo 3 – A Pesquisa de Campo -----	30
3.1 Metodologia -----	30
3.2 Resultados e Discussão -----	31
Considerações Finais -----	40
Referências Bibliográficas -----	42
Apêndice A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido -----	47
Apêndice B – Entrevistas semi-estruturadas -----	50
Apêndice C - Entrevistas Transcritas -----	53

A educação inclusiva surgiu muito recentemente na sociedade brasileira com o intuito de provocar mudanças no desenvolvimento e exercício da cidadania. O conceito de inclusão nasceu com o objetivo de não apenas integrar as pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas, mas de recebê-las com respeito independente de gênero, etnia, idade ou classe social.

Antes da inclusão, há muitos anos, os deficientes eram considerados aberrações, castigo de Deus, seres maléficos, improdutivos e não dignos de viver com os ditos “normais”. Com o passar do tempo, foram conquistando espaço na sociedade e passaram a ser acolhidos e assistidos em necessidades básicas de alimentação, abrigo e educação. Entretanto, essa conquista ocorreu lentamente. Primeiro, os deficientes deixaram de ser vistos como criaturas demoníacas e passaram ser segregados, isolados e excluídos em asilos e manicômios, de modo que não se misturassem com os ditos “normais”. Como a segregação é vista como uma prática intolerável e excludente surge então o termo integração. Tal termo é fundamentado e baseado no argumento de que todos os deficientes teriam o direito de participar de todos os programas e atividades cotidianas disponibilizadas às crianças “normais”. Porém, é na integração que surgem as classes e escolas especiais onde os deficientes deveriam passar período integral ou parcial. A integração passa a ser vista então como um processo onde o deficiente deve ser preparado em escolas especiais com outros deficientes para depois assumir um lugar na sociedade dos “normais”.

A proposta da inclusão que visa não deixar ninguém excluído surge por volta de 1994 com a Declaração de Salamanca. Na inclusão é necessário que todos os alunos façam parte do processo mesmo que não apresentem causa orgânica ou deficiência física. Ou seja, a ênfase é ampliada de modo a se considerarem as necessidades e peculiaridades de cada pessoa.

A inclusão escolar implica no aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo. Sendo assim, a escola deve reestruturar-se, adaptar-se e transformar-se para inserir todas as crianças em suas classes regulares.

Neste processo de inclusão escolar os professores têm um papel relevante, pois ocupam um lugar privilegiado de mediadores, onde o sucesso ou insucesso dos alunos depende em grande parte, de atitudes, crenças e comportamentos deles. Portanto, para lidar com tantas diferenças no ambiente da sala de aula há que se ter um preparo.

É pensando em como os professores enxergam e vivem esse processo de inclusão que surgiu o objetivo desta pesquisa.

Pretendeu-se analisar a percepção de professores do ensino fundamental de uma escola pública na Ceilândia acerca do processo de inclusão e realizar, diante disso, um trabalho reflexivo junto com os professores que oferecesse subsídios para aumentar conhecimentos sobre o assunto.

Este trabalho reflexivo ocorreu através de uma pesquisa-ação, definida por Morin (2004) como um ciclo de planejamento, ação e coleta de dados que permite aos atores a construção de teorias e estratégias capazes de acarretar mudanças a partir das experiências vividas. Neste sentido, a pesquisa foi planejada com enfoque na concepção dos professores acerca do processo de inclusão e todas as reuniões buscaram despertar alternativas para promover uma mudança na percepção do que é e como funciona tal processo.

A monografia foi dividida em três capítulos. O primeiro capítulo aborda um breve histórico da deficiência e relata como chegamos ao processo de inclusão, passando pela segregação e pela integração das pessoas com necessidades educacionais especiais. Além disso, o capítulo trata do papel e da formação do professor no contexto inclusivo e apresenta estudos realizados anteriormente sobre a concepção de professores acerca da inclusão.

O segundo capítulo refere-se à pesquisa-ação e aborda definição, importância, aplicação e eficácia do processo.

No terceiro, e último capítulo, encontram-se metodologia, resultados e discussão da pesquisa com enfoque nas entrevistas e reuniões realizadas.

Capítulo 1 - Da Integração Ao Processo De Inclusão

1.1 Breve histórico da deficiência

A história da deficiência começou a ser traçada há muitos anos desde a vida primitiva do homem. Gugel (2008) declara não ter indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência, entretanto, acredita que, como não havia abrigo satisfatório, comida e água em abundância e era preciso ir à caça para garantir alimento, essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra.

Avançando um pouco na história, chegando ao Egito antigo, há mais de cinco mil anos, Gugel (2008) relata que evidências arqueológicas, como os papiros, afrescos e túmulos, possibilitam concluir que a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). Além disso, alguns papiros contendo ensinamentos morais do Antigo Egito que foram encontrados por estudiosos, ressaltavam a necessidade de se respeitar as pessoas com nanismo e com outras deficiências.

Já na Grécia Antiga, segundo Casarin (1997), crianças portadoras de deformidades eram abandonadas para morrer. Essas crianças, consideradas aberrações, eram expostas durante um ritual que visava à exclusão de seres maléficos, pois constituíam uma ameaça ao rei ou à comunidade. Pessoas que possuíam qualquer deficiência refletiam para a comunidade a ira divina e, somente com a morte ou a exposição, tornavam-se íntegros.

Em Roma, crianças que nasciam com deformidades físicas eram mortas pelos pais através da prática do afogamento ou abandonadas em cestos no Rio Tigre ou em outros lugares sagrados, pois as leis romanas da antiguidade não eram nada favoráveis às pessoas

que nasciam com deficiência. Os que conseguiam sobreviver passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados (Gugel, 2008).

Foi no vitorioso Império Romano que surgiu o Cristianismo. A nova doutrina, de acordo com Casarin (1997), considerava o deficiente como alguém que também fazia parte das “criaturas de Deus”, assim ele não poderia ser abandonado, pois possuía uma alma. Sob a influência do Cristianismo, os deficientes passam a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, entretanto, não existia a preocupação com seu desenvolvimento e educação. Portanto, de acordo com Gugel (2008), é neste período, com a prática do acolhimento e do amor que surgem os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências.

O período da Idade Média foi tradicionalmente delimitado com o fim do Império Romano (Século V, ano 476) e a Queda de Constantinopla (XV, em 1453). Deficientes eram vistos na época como castigo de Deus, seres maléficos e até mesmo feiticeiros e bruxos poderosos. Assim, segundo Gugel (2008), as pessoas com deficiências eram sacrificadas ou separadas de suas famílias.

A Idade Moderna, que ocorreu do ano de 1453 (Século XV) até 1789 (Século XVIII) com a Revolução Francesa, foi um período que, segundo Gugel (2008), marcou a passagem da extrema ignorância para o nascer de novas idéias. É considerado um período, ainda de acordo com a autora, de grandes transformações nas áreas da arte, da música e das ciências. Tais transformações ocorreram com o chamado Renascimento e foram marcadas pelo Humanismo, um dos valores mais enfatizados pelo Renascimento que tinha como interesse fazer o homem reviver e valorizar as diferentes culturas.

O Século XIX, ainda com reflexos das idéias humanistas, ficou marcado na história das pessoas com deficiência. É neste período, de acordo com Gugel (2008), que surgem organizações para estudar os problemas de cada deficiência, pois finalmente percebe-se que

os deficientes precisam de atenção especializada e não só de hospitais e abrigos. Difundem-se então as instituições como orfanatos, asilos, manicômios e lares para crianças com deficiência física.

1.2 Da Segregação à Integração

Paralelamente à evolução dos asilos e manicômios, justificados pela segregação, a incompetência da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos dá origem, no final do século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos com deficiências e dificuldades passaram a ser encaminhados. Mendes (2006) conceitua segregação como sendo a crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos anormais.

Uma vez que a ênfase da época era na incapacidade e na anormalidade, o portador de necessidades especiais foi, durante muito tempo, vítima desse processo de segregação.

Nas primeiras décadas do século XX, quando o mundo passava por grandes transformações sociais organizando-se para atender melhor a pessoa com deficiência, aparecem renovações científicas que promovem descobertas como as falhas congênitas e defeitos metabólicos (Moussatché, 1997).

No período da Primeira Guerra Mundial, que data de 1914 a 1918, as mulheres puseram-se a trabalhar para sustentar a família enquanto os maridos estavam na guerra. Segundo Gugel (2008) isso fez com que muitas crianças, com e sem deficiência, ficassem em abrigos e orfanatos. Mesmo com o fim da Primeira Grande Guerra, os países continuaram em crise financeira e poucos foram os desenvolvimentos para melhorar a reabilitação dos deficientes. Já com o fim da Segunda Guerra Mundial, ocorrida de 1939 a 1945, o mundo

precisou se reorganizar, pois muitas foram as atrocidades provocadas. Cria-se, portanto, em 1945 em Londres a Organização das Nações Unidas – ONU, visando encaminhar soluções a todos os países membros para os problemas que assolavam o mundo.

Em 1948, de acordo com Gugel (2008), após reunião com a comunidade internacional e decisão dos dirigentes em reforçar a Carta das Nações Unidas, declarando em um só documento todos os direitos de cada pessoa, nasce a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Afirma o Artigo 25, inciso 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em relação à pessoa com deficiência, designada de “inválida”:

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e sua família, saúde e bem estar, inclusive a alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

Ainda no século XX, apesar de a declaração ser bastante clara com relação à igualdade de direitos referentes à segurança, saúde e alimentação, escolas especiais são criadas no Brasil devido a movimentos e organizações filantrópicas (APAE, Sociedade Pestalozzi) (Goffredo, 1997). Entretanto, tais organizações ratificavam o movimento de segregação, ou seja, de exclusão e separação.

No Brasil, de acordo com Goffredo (1997), nomenclaturas para categorizar o portador de deficiência foram implementadas com o intuito de minimizar a prática da segregação e da exclusão, contudo, não escaparam de rotulações. Inicialmente, falava-se em excepcionais,

depois em deficientes, mais adiante em portadores de deficiência ou, ainda, em portadores de necessidades especiais, chegando-se hoje, a pessoas com necessidades educativas especiais.

Na década de 1960, de acordo com Mendes (2006), os movimentos sociais pelos direitos humanos conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação, tornando-a uma prática intolerável. Assim, uma nova proposta, a de integração, surge sob o argumento indiscutível de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Além dos argumentos morais contra a segregação, a nova proposta de integração foi fundamentada e baseada em melhoramentos, que tinham como alvo, tanto os portadores de deficiências quanto os colegas sem deficiências, sendo estes benefícios:

Para os alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (Mendes, 2006, p. 388).

O conceito de Integração surge como consequência dos prejuízos da segregação e do conceito de normalização. Uma definição de normalização, em comparação com a integração, é mencionada por Pereira et al. (citado em Moussatché, 1997, p. 11) : “*Normalização é*

objetivo. Integração é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional". Ou seja, o termo integração acaba sendo utilizado com o intuito de demarcar as práticas da segregação, que consistem em agrupar e retirar do ensino regular os alunos deficientes ou com dificuldades de adaptação e aprendizagem e mandá-los para classes e atendimentos especiais.

Segundo Mendes (2006), em 1977, uma lei pública nos Estados Unidos foi promulgada causando um forte impacto na área da educação especial. Essa lei assegurou educação pública para todas as crianças com deficiências e instituiu oficialmente, em âmbito nacional, o processo de *mainstreaming*. Tal legislação definia a colocação de indivíduos com deficiências em alternativas minimamente restritivas, e, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização.

O termo *mainstreaming*, de acordo com Doré, Wagner & Brunet (1997), foi traduzido por "integração"; sendo assim definido: "... este processo pelo qual se tenta sobrepor à inadaptção um regime escolar o mais próximo possível do regime estabelecido para crianças ditas normais...". A partir desse conceito, o termo integração deixa de ser concretizado somente como colocação de alunos em classes especiais e passa a adotar vários outros tipos de serviços que vão da classe comum ao ensino em centro hospitalar.

De acordo com os princípios básicos do *mainstreaming*, a instalação de estudantes com deficiências deveria levar em consideração os seguintes critérios: "1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes" (Kirk & Gallagher citado em Mendes, 2006, p. 389).

A organização de serviços para a concretização de tais critérios é proposta e denominada por Deno, 1970 (citado em Mendes, 2006, p. 390) como *sistema em cascata*. Doré, Wagner & Brunet (1997), conceituam esse sistema como uma estrutura, com diferentes níveis de integração, que deve tornar um ambiente o mais normal possível e oferecer possibilidades que permitam um retorno ao curso regular ou à classe comum, ou seja, esse sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno de acordo com o seu progresso e suas potencialidades. De acordo com Deno (1970, citado em Mendes, 2006, p. 390), tal sistema envolvia: “1) *classe comum, com ou sem apoio*; 2) *classe comum associada a serviços suplementares*; 3) *classe especial em tempo parcial*; 4) *classe especial em tempo integral*; 5) *escolas especiais*; 6) *lares*; 7) *ambientes hospitalares ou instituições residenciais*”.

De tal modo, a integração era vista como um processo composto por vários níveis, através dos quais o sistema educacional forneceria os meios mais adequados para atender as necessidades e peculiaridades dos alunos. Por fim, aquele nível que apresentasse melhores benefícios para o desenvolvimento do aluno especial seria o mais adequado.

Segundo Doré, Wagner & Brunet (1997), o objetivo maior visado pelo sistema em cascata, que era a integração, nunca foi alcançado, pois percebeu-se que com a separação em níveis, as pessoas com deficiências estavam sendo preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade. Sendo assim, tal proposta do sistema em cascata mostrou-se segregacionista, excluindo os deficientes do processo educacional, das classes comuns e das escolas regulares.

Mendes (2006) compara em seu artigo o conceito de integração ao que aconteceu na sociedade. A autora explica que adotamos integrar no sentido de “compor”, “fazer conjunto”, “juntar as partes separadas no sentido de reconstruir uma totalidade”, e que, tal conceito

assumiu o sentido de mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe.

O Dicionário Aurélio (1986), conceitua integrar como: “*Tornar inteiro, completar-se, inteirar-se, integralizar, juntar-se, tornando-se parte integrante, reunir-se, incorporar-se, adaptar-se, acomodar-se...*”. Assim, entende-se que o deficiente deveria se adaptar ao ambiente e não o ambiente ao deficiente, que ele deveria, antes de ingressar num ambiente escolar, modificar-se para ser aceito e por fim, que ele deveria procurar juntar-se com a sociedade, mesmo que esta não esteja preparada para recebê-lo.

Casarin (1997) menciona exatamente a necessidade de modificações na sociedade e nos serviços regulares prestados à população em geral. Entretanto, de acordo com a autora, essas modificações operam com muita dificuldade e os portadores de deficiências são, então, encaminhados para serviços e ambientes apropriados com atendimentos especializados, o que os impedem de ter uma vivência em ambientes “normais”.

O fato dos deficientes serem encaminhados a atendimentos especializados, separando-os das pessoas ditas normais, comprova que o termo integração é visto como um fenômeno que não compreende as peculiaridades de cada indivíduo e nem leva em conta que todos, sem exceção, têm suas características específicas.

1.3 Um Novo Paradigma: Sob o Olhar da Educação Inclusiva

É exatamente nesse contexto de integração e exclusão educacional que surge, em 1994, com a Declaração de Salamanca, o termo Educação Inclusiva. Goffredo (1997) esclarece que tal declaração foi o resultado do encontro de mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações Internacionais que tinha como objetivo

promover a Educação para todos. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) inspira-se no princípio de integração¹ e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir instituições que incluam todo mundo reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um.

O Dicionário Aurélio (1986) conceitua incluir como “*compreender, abranger, envolver, inserir, fazer parte, pertencer...*”. Entende-se, portanto, que o deficiente deve ser inserido em uma sociedade já preparada para recebê-lo e fazer parte desta juntamente com os ditos normais. Neste sentido, Mantoan (2006), afirma que a inserção escolar deve ser realizada de forma radical, completa e sistemática uma vez que a inclusão não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas a todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A inclusão, segundo Werneck (1995), deve ser entendida como presença, o que não significa somente aparição física do aluno na escola. É necessário fazer-se presente, interagir. Além disso, ainda de acordo com Werneck (1995), o educando precisa participar, mas para isso o sistema educacional deve encontrar formas e suporte para os professores, pais e para os outros alunos, de forma que os alunos inclusos participem de forma ativa.

Segundo Stainback & Stainback (1992, citados em Doré, Wagner & Brunet, 1997, p. 176) o conceito de inclusão afirma que todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e da classe, e não somente colocadas no curso geral. Assim, a inclusão visa, desde o início, não deixar ninguém excluído do ensino regular, pois não se trata mais de ajudar somente os alunos integrados que apresentam dificuldades, a ênfase é ampliada de modo a se considerarem as necessidades e peculiaridades de cada membro da escola, compreendendo funcionários, professores e todos os alunos.

¹ O termo integração é utilizado neste caso como sinônimo de inclusão.

Logo, a inclusão implica no aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo.

Com a finalidade de acabar com as práticas discriminatórias e fortalecer a busca por um mundo mais democrático, a inclusão passa a ser necessária. Conforme mencionado na Declaração de Salamanca, é necessário reconhecer que:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo de educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (UNESCO, 1994, p.61)

Há, portanto, na educação inclusiva a introdução de um novo olhar. Freitas (2006), fala em uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. A autora ressalta que para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa se adaptar para atender às peculiaridades e necessidades de seus membros. Essa mudança se faz necessária para que a pessoa com necessidades especiais possa buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

Além da Declaração de Salamanca, de acordo com Denari (2006), outro fator que contribuiu para envolver a todos na educação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996, que reafirma-se o direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades especiais. De acordo com a autora, a presença da educação especial na LDBEN

nº 9.394/96, sob a forma de um capítulo, é benéfica, especialmente se entendida como uma fonte de recursos à disposição da educação e do ensino público.

Em seu capítulo V, que trata da educação especial, a referida Lei estabelece no artigo 59, inciso I, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, *“currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”*.

Sendo assim, torna-se necessário preparar, não somente a escola para incluir nela o aluno, mas também a sociedade para que todos possam entender, celebrar e trabalhar com a diversidade humana (Ferreira, 2006).

1.4 Formação dos Professores como a base do processo de Inclusão

O professor, de acordo com Freitas (2006), por ser um referencial para aluno, responsável pela construção e produção do conhecimento, deve ser capacitado através de programas que incluam conteúdos que contribuam na constituição de valores, para que possam atuar em diversas situações, ajudando assim no melhor desenvolvimento da criança. De acordo com Tardif (2002, citado em Freitas, 2006, p. 169), a formação dos professores deve ser entendida como *“processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo”*.

Sobre a formação de professores para a educação inclusiva, o § 1º Artigo 18 incisos I, II, III e IV da Resolução CEB 02/2001 (2001) afirma que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades

educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

A mesma resolução considera no § 2º que são professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para perceber as necessidades educacionais especiais de seus alunos, valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar o processo educativo e atuar em equipe, inclusive com o professor especializado.

Os professores novatos na inclusão, de acordo com Schaffner & Buswell (1999), freqüentemente necessitam de tanto ou mais apoio quanto os próprios alunos. Uma equipe de apoio, ainda de acordo com Schaffner & Buswell (1999) é um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar idéias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores de classes comuns a conseguirem o apoio que necessitam para serem bem sucedidos. A equipe de apoio pode ser constituída por diretores, pais, professores especializados, psicólogos, terapeutas, professores de classe comum e supervisores.

Esses facilitadores da inclusão, ou equipe de apoio, atuam sobretudo como locadores de recursos, pois não se espera que o professor detenha todos os conhecimentos necessários para atender às peculiaridades e necessidades de todos os alunos em uma turma heterogênea (Schaffner & Buswell, 1999).

Sapon-Shevin (1999) descreve oito objetivos para o ensino de crianças no processo de inclusão criados por Ramsey (1987), que são totalmente aplicáveis e indicados aos professores, entre eles:

Ajudar as crianças a desenvolver identidades positivas de gênero, de raça, de cultura, de classe e individuais, e reconhecer e aceitar sua participação como membro de muitos grupos diferentes. Capacitar as crianças a enxergarem-se como parte de uma sociedade mais ampla; identificarem-se, empatizarem e relacionarem-se com indivíduos de outros grupos. Estimular o respeito e a apreciação pelos diversos modos de viver das pessoas. Encorajar, nos primeiros relacionamentos sociais das crianças pequenas, uma abertura e um interesse pelos outros, uma disposição para incluí-los e um desejo de cooperar. Apoiar o desenvolvimento de habilidades educacionais e sociais necessárias para as crianças tornarem-se participantes plenos da sociedade... (p. 289).

Os professores necessitam, de acordo com Skliar (2006), durante a trajetória da formação, de estratégias que proporcionem viver a experiência que é do outro, pois somente assim sua própria aprendizagem, conversação e experiências irão mudar. Para Skliar (2006), é necessário se fazer metamorfose e não metástase.

1.5 Benefícios da Inclusão

A promessa da inclusão, de acordo com O'Brien & O'Brien (1999), está no tipo de comunidade escolar que se pode desenvolver para que todos aprendam maneiras mais gratificantes de estar junto.

Sergiovanni (1994, citado em O'Brien & O'Brien, 1999, p. 51) descreve a importância da comunidade para o ensino:

A comunidade é o veículo que une os alunos e os professores de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e idéias compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e de desempenho – além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade.

Logo, quanto mais tempo o aluno com deficiência passa em ambientes inclusivos, melhor é seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999).

De acordo com Karagiannis, Stainback & Stainback (1999), todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras e conquistam, nessa relação, habilidades e valores necessários para tornarem-se cidadãos do futuro. Enormes benefícios, para crianças com e sem deficiências e dificuldades educativas, são obtidos da

socialização durante os anos escolares. Karagiannis, Stainback & Stainback (1999) afirmam que as crianças aprendem habilidades acadêmicas, habilidades da vida diária, de comunicação e sociais com a socialização. Assim, mesmo que uma criança com deficiência não consiga absorver todo o currículo da educação regular, ela pode beneficiar-se das experiências no ambiente educacional (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999).

Logo, manter a integração, colocando os alunos com deficiência em escolas ou classes especiais, impede que esta socialização benéfica ocorra. Além disso, os alunos com deficiências recebem pouca educação útil para a vida real e os alunos sem deficiência, de acordo com Karagiannis, Stainback & Stainback (1999), não experimentam uma educação que valoriza a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes.

Tão importante quanto para os alunos, é a inclusão para os professores. Karagiannis, Stainback & Stainback (1999) apresentam três benefícios do processo de inclusão para os professores. O primeiro é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe uma vez que, nas escolas inclusivas, eles têm a chance de uma interação cooperativa com outros profissionais da equipe de apoio. O segundo é a melhora nas habilidades profissionais que eles têm quando colaboram e consultam outros professores. Por fim, o terceiro benefício é que os professores tomam conhecimento dos progressos na educação, conseguem antecipar as mudanças e participam do planejamento da vida escolar diária.

Entretanto, para que esses benefícios se façam valer, é necessário que os professores mantenham-se informados das mudanças que ocorrem em suas áreas e garantam sua participação ativa na tomada de decisões (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999). Sendo assim, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, para os professores e para a comunidade, promovendo ganhos em todos os âmbitos. Nas palavras de Forest (1988, citado em Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999, p. 29), “*Se realmente queremos que*

alguém seja parte das nossas vidas, faremos o que for preciso para receber bem esta pessoa e prover as suas necessidades”.

1.6 A concepção de Professores sobre a Inclusão

Estudos recentes sobre a concepção de professores acerca da educação inclusiva apontam que o conceito de inclusão está relacionado à noção de compartilhar o mesmo espaço físico, ou seja, para os professores, a presença de portadores de necessidades educativas especiais na classe regular constitui-se como principal aspecto do conceito de inclusão (Sant’Ana, 2005). No entanto, ainda de acordo com a autora, o fato de esses alunos estarem no mesmo ambiente com os demais não quer dizer que estejam incluídos realmente no contexto escolar.

Na pesquisa realizada por Sant’Ana (2005), a principal dificuldade encontrada pelos professores na efetivação do processo de inclusão baseia-se na falta de apoio técnico, isto é, de suporte de profissionais especializados. Em segundo lugar, encontra-se a falta de formação. Os professores estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, que não aprenderam as práticas educacionais necessárias à promoção da inclusão e que precisam de apoio de especialistas.

Também foi destacado nessa mesma pesquisa que os professores reconheceram a importância de uma educação democrática que atenda à todos os alunos independente de suas peculiaridades, entretanto, acreditam que os órgãos administrativos devem tomar as providências necessárias, incluindo a participação ativa de educadores, pais e sociedade para proporcionar aos indivíduos com deficiências um ensino de qualidade.

Alguns professores apontaram, durante a pesquisa de Sant'Ana (2005), os problemas de comportamento dos alunos (agressividade, indisciplina) e as necessidades apresentadas pelos alunos incluídos como aspectos dificultadores do trabalho educativo. Outros professores acreditam que a falta de experiência anterior e de estratégias específicas prejudicam o desenvolvimento de um trabalho mais próximo ao aluno com necessidades especiais. Foi visto também pelos professores como aspecto negativo do processo de inclusão nas escolas regulares, o número elevado de alunos nas salas de aula.

Como forma de enfrentamento das dificuldades, os professores participantes da pesquisa de Sant'Ana (2005), apresentaram sugestões que poderiam favorecer a implementação da proposta de inclusiva, sendo elas: apoio técnico especializado, formação em serviço, disponibilidade pessoal, experiência prévia, adaptações na infra-estrutura dos estabelecimentos escolares, materiais específicos para deficientes, apoio da família e da comunidade, trabalho em conjunto e conscientização da sociedade.

Outro estudo mais recente, realizado por Ávila, Tachibana & Vaisberg (2008), aponta uma concepção diferente dos professores sobre a educação inclusiva. Nesta pesquisa, os professores focalizam os alunos de inclusão a partir daquilo o que são capazes de fazer ou a partir de limitações intrínsecas à deficiência, ou seja, os professores olham para os deficientes regidos por aquilo que conseguem ou não fazer. Trata-se, de acordo com Ávila, Tachibana & Vaisberg (2008), de uma maneira de ver focando capacidades e incapacidades, e não o ser humano incluído.

Além desse enfoque das capacidades e incapacidades, as pesquisadoras encontraram alguns professores que enxergam o aluno com deficiência a partir do seu sofrimento emocional causados pelas dificuldades encontradas no ambiente escolar. Sendo assim, os professores acreditam que o processo de inclusão pode trazer sofrimento ao aluno deficiente mais do que benefícios.

Outros professores acreditam que o lugar de alunos especiais não é a sala de aula, pois afirmam que normalmente esses alunos acabam “desaparecendo” no meio dos demais e que o resultado disso é a evasão. Esses mesmos professores defendem que tais alunos de inclusão devem permanecer sob os cuidados da mãe, que é a única cuidadora suficientemente boa e capaz realizar o acolhimento emocional que necessitam.

Ávila, Tachibana & Vaisberg (2008) citam na pesquisa a importância desse acolhimento emocional também para os professores e para todos os envolvidos no processo de inclusão. Elas afirmam que os professores precisam estar sustentados emocionalmente para que eles próprios possam sustentar o complexo processo de incluir um aluno portador de necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Para as pesquisadoras, falta informação aos professores acerca do indivíduo que está sendo incluído e uma formação técnica especializada. Além disso, Ávila, Tachibana & Vaisberg (2008) acreditam que estudar e pesquisar a respeito do assunto pode ser uma forma de o professor sentir-se sustentado emocionalmente e sugerem a criação de espaços onde os professores possam entrar em contato com os sentimentos diversos envolvidos no processo de inclusão escolar, tendo a oportunidade de desabafar e se tornarem cuidadores bons.

Neste sentido, uma pesquisa-ação é sugerida para proporcionar este espaço de vivências e escuta. No capítulo seguinte veremos um pouco mais sobre a referida metodologia.

Capítulo 2 - A Pesquisa-Ação

2.1 Definição

De acordo com Tripp (2005), não há certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação. Quase sempre a criação do processo é atribuída a Kurt Lewin, responsável por criar nos Estados Unidos a pesquisa-ação enquanto metodologia, essencialmente democrática, que tem como finalidade a mudança.

Morin (2004) apresenta o conceito para pesquisa-ação de Kurt Lewin como um ciclo contínuo de três processos (planejamento, ação e coleta de dados) que deve estar relacionado a um grupo, contexto e todas as variáveis do campo social como os membros, restrições e normas. Ou seja, para Lewin a pesquisa ação deve permitir aos atores a construção de teorias e estratégias capazes de acarretar mudanças a partir das experiências vividas no campo social. Assim, para que essas mudanças ocorram e tornem eficaz a intervenção, é necessário destacar as decisões do grupo, observar o grau de implicação dos sujeitos e a expressão de suas motivações.

Outras definições para pesquisa-ação, semelhantes à de Lewin, são apresentadas por diversos autores.

Para Barbier (2002) a pesquisa-ação é *“uma arte de rigor clínico desenvolvida coletivamente com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo”*, o que implica uma mudança do sujeito ou do grupo com relação à sua realidade. Para Barbier (2002), o pesquisador deve apreender o ser humano como *“uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indissociável”*.

Já para Thiollent (2002), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que deve ser concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Além disso, para o autor, os pesquisadores e os participantes do processo devem estar envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Tripp (2005) conceitua pesquisa-ação como *“uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”*, ou seja, é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um processo de mudança e melhora onde se realize um ciclo de investigação-ação: planejamento, implementação, descrição e avaliação.

A pesquisa-ação é por vezes confundida com outros tipos de pesquisa, especialmente com a pesquisa participante. Thiollent (2002) explica que toda pesquisa-ação é de tipo participativo, entretanto, uma pesquisa participante não é pesquisa-ação. Na pesquisa participante, a metodologia é baseada somente em observação, já a pesquisa-ação só acontece quando há realmente algum tipo de ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema, além disso, a ação merece investigação, elaboração e condução. Assim, na pesquisa-ação, é necessário que o pesquisador desempenhe um papel ativo, equacionando os problemas e acompanhando a avaliação das ações.

A pesquisa-ação é muitas vezes utilizada quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais, mas querem pesquisas onde as pessoas tenham algo a “dizer” e a “fazer” (Thiollent, 2002). Sendo assim, a pesquisa-ação consiste num simples levantamento de dados.

Para Thiollent (2002), a pesquisa-ação apresenta alguns aspectos:

“a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados”. (p. 16)

Cada aspecto listado por Thiollent (2002) tem relação com a presente pesquisa-ação, a ser descrita no capítulo três. A interação entre os pesquisadores e os participantes ocorreu no período entre março e julho de 2008 durante um estágio na área da psicologia escolar. A necessidade de proporcionar um espaço onde os professores pudessem vivenciar situações voltadas para o tema da inclusão surgiu a partir dessa interação. O intuito da presente pesquisa-ação, já de acordo com os aspectos de Thiollent (2002), é aumentar o nível de conhecimento dos professores acerca do tema da inclusão.

Seja como for a pesquisa-ação, a atitude dos pesquisadores, de acordo com Thiollent (2002), deve ser sempre uma atitude de escuta, sem imposição de suas concepções próprias.

2.2 Ciclo e Participação

O processo de pesquisa-ação começa e termina, segundo Tripp (2005), com a reflexão. No início do ciclo, ainda segundo Tripp (2005), utiliza-se a reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que deve ser melhorado. No fim, conclui-se com uma reflexão sobre o que sucedeu. Além disso, a reflexão é essencial também para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento de todo o processo.

A pesquisa-ação ocorre em ciclo, conforme definição de Tripp (2005) já mencionada anteriormente. Este ciclo segue uma seqüência de quatro fases que circulam entre ação e investigação. Tripp (2005) descreveu as quatro fases como: planejar, agir, descrever e avaliar.

A maioria dos processos segue o mesmo ciclo. Tudo começa, segundo Tripp (2005), com a identificação do problema e o planejamento de uma solução para melhorar a prática. Depois, esta solução é implementada e monitorada, onde todos os efeitos são descritos para no final serem avaliados. Ainda segundo Tripp (2005), cada processo dependerá de seus objetivos, práticas, participantes, situação, pesquisadores e restrições. Portanto, o ciclo poderá alternar seu sentido e ordem dependendo do contexto e da necessidade.

Entretanto, apesar da pesquisa-ação estar relacionada a ciclos de ação e investigação, todas as etapas precisam estar articuladas a um referencial teórico (Thiollent, 2002). Neste caso, o papel da teoria consiste, ainda de acordo com Thiollent (2002), em gerar idéias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações.

A pesquisa-ação funciona melhor, segundo Tripp (2005), com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo. Ou seja, aprendemos melhor com a experiência e na pesquisa-ação devemos envolver as pessoas para que participem e vivenciem melhor o processo.

A participação dependerá de interesses, capacidades, aspectos do projeto, lugar e época (Thiollent, 2002). Sendo assim, Tripp (2005) menciona quatro diferentes modos pelos quais as pessoas podem participar de uma pesquisa-ação: obrigação, cooptação, cooperação e colaboração. Na obrigação o participante não tem opção quanto ao assunto escolhido e em geral é coagido por um superior; na cooptação o participante é persuadido pelo pesquisador a ajudá-lo em sua pesquisa; na cooperação o pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto e a pessoa trabalha com parceria; e por fim, na colaboração as pessoas trabalham juntas em um projeto e têm igual participação.

Os professores participantes da presente pesquisa-ação que veremos no capítulo três, apresentaram-se bastante resistentes à mudança e à influência de variáveis diversas que possam tirá-los da zona de conforto. Dessa maneira, a participação dos professores, em grande maioria, foi obtida pelo modo da obrigação, onde o participante não teve escolha quanto ao assunto trabalhado e ainda foi coagido por uma diretoria a participar da pesquisa. Os professores aceitaram participar, mas não houve uma parceria. Como veremos, no entanto, isso foi mudando ao longo do processo, numa transformação muito interessante de relação entre pesquisadora e participantes.

A participação em pesquisa-ação apresenta algumas ramificações éticas porque dependendo do modo como ela ocorre alguns participantes podem ser afetados prejudicialmente, portanto, reputando essas razões éticas, é necessário examinar a participação não só na etapa de proposta do projeto, mas também durante toda a pesquisa (Tripp, 2005).

Para assegurar a participação de todos de modo que não se sintam enganados, manipulados ou explorados, Tripp (2005) afirma que deve-se ter como meta um projeto de pesquisa-ação que:

“1. trate de tópicos de interesse mútuo; 2. baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa; 3. permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem; 4. partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária; 5. produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes; 6. estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes.” (p. 455)

Além dessas metas, a presente pesquisa-ação foi realizada com autorização de um Comitê de Ética para evitar constrangimentos, incômodos, perguntas ofensivas ou algo que prejudicasse o participante. O sigilo das identidades e dos dados obtidos nas reuniões e entrevistas foi mantido durante todo o processo da pesquisa-ação para não prejudicar os participantes.

Durante todo o planejamento da pesquisa-ação as metas descritas por Tripp (2005) foram consideradas de maneira a estimular a participação dos professores, permitindo um espaço de escuta onde os envolvidos pudessem participar ativamente do jeito que se sentissem melhor.

2.3 Pesquisa-ação benéfica e eficaz

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2002), produz muito conhecimento baseado na prática, entretanto, não é possível especificar com antecedência qual conhecimento será obtido nem quais resultados práticos serão alcançados porque cada ciclo, de acordo com Tripp

(2005) determinará o que acontecerá no próximo e não há como dizer de saída aonde o processo levará.

Como as mudanças são imprecisas, é necessário monitorar o que muda e como o processo leva à compreensão da própria prática que não havia pensado em mudar. A vantagem da pesquisa-ação é que a mesma oferece a possibilidade de verificar essas mudanças (Tripp, 2005).

Ainda para Tripp (2005): *“só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las”*.

Thiollent (2002), afirma que a pesquisa-ação apresenta três aspectos benéficos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Muitas vezes, a pesquisa-ação só consegue alcançar um ou outro desses três aspectos, entretanto, quanto melhor conduzida for, mais chances de alcançar os três aspectos simultaneamente terá.

Além disso, pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo, o que não é possível em pesquisas científicas que não envolvem a participação e a observação (Thiollent, 2002).

Mesmo com todas as pesquisas-ação realizadas nos últimos cinquenta anos, pesquisas e exames de publicações recentes, Tripp (2005) não consegue definir certamente sua eficácia. Para Tripp (2005) a hipótese é que como a grande maioria das pesquisas descreve experiências das pessoas que realizaram pesquisas-ação bem sucedidas, cheias de histórias com êxito, é que a pesquisa-ação é tida nos meios acadêmicos como algo de valor.

Entretanto, há também muitos projetos de pesquisa-ação que fracassam. Tripp (2005) relaciona esses fracassos ao uso insuficiente do ciclo, onde não se realizou o reconhecimento prévio da situação ou o planejamento foi inadequado ou devido a fatores contextuais como desistência dos participantes ou falta de tempo para completar o projeto.

É importante encarar a pesquisa-ação como um recurso a mais para acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência (Tripp, 2005). Para Tripp (2005), a pesquisa-ação faz com que todos nós (participantes e pesquisadores) planejem nossas ações compreendendo melhor a situação, ajamos experimentando mais, observemos o que acontece obtendo dados de melhor qualidade e feedback de pessoas diferentes, pensemos sobre o que aconteceu melhorando nossa reflexão, questionando nossas idéias com fundo mais crítico e aprendemos com a experiência a fim de esclarecê-la e disseminá-la entre os colegas.

Quando realizamos todas essas coisas em uma pesquisa-ação, realizamos verdadeiras melhoras em nossa prática profissional, portanto, de acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação *“é tão eficaz quanto as pessoas que a realizam”*.

Capítulo 3 – A Pesquisa de Campo

3.1 Metodologia

A presente pesquisa-ação foi realizada por meio de duas entrevistas semi-estruturadas (inicial e final), três reuniões e a metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa. Para iniciar a coleta de dados, primeiramente, solicitou-se, oralmente, autorização da escola. Posteriormente, foi solicitada, também oralmente, a participação dos professores. Logo após, elaborou-se o projeto de pesquisa que teve como finalidade esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa ao Comitê de Bioética do UniCEUB.

Quando da aprovação do projeto pelo Comitê de Bioética do UniCEUB, processo CAAE – 2891.0.000.303-08, em setembro de 2008, as entrevistas iniciais foram realizadas com duas professoras e tiveram a finalidade de conhecer qual a concepção das referidas professoras sobre inclusão antes do início dos encontros.

A coleta de informações procedeu a partir da entrevista inicial e foi continuada durante as reuniões quinzenais. Realizaram-se somente três reuniões, uma vez que a escola cancelou o encontro duas vezes por conta de reuniões com diretoria e recesso de professores.

As reuniões quinzenais ocorreram no mês de outubro e novembro de 2008. Todas as reuniões contaram com a participação de quinze professores do ensino fundamental (quatoze professoras de classes regulares e um professor da sala de recurso) que estavam em horário de coordenação e uma estagiária do projeto de psicologia escolar do UniCEUB. As duas professoras que responderam as entrevistas estão incluídas nessa contagem. A última reunião contou ainda com a participação de um professor deficiente visual convidado pela pesquisadora. Todos os professores, tirando o professor deficiente visual, trabalham no

Distrito Federal em uma escola inclusiva. O professor deficiente visual trabalha em um centro de ensino especial também no Distrito Federal.

Quanto à formação dos participantes, as duas professoras que se ofereceram para participar das entrevistas cursam pedagogia, o professor deficiente visual é formado em pedagogia e os demais professores que participaram das reuniões cursam também, pedagogia, em grande maioria. No que concerne à idade e tempo de exercício profissional, uma professora (G2) tem trinta e três anos de idade e cinco anos de atuação na área educacional e a outra professora (G1) tem vinte e cinco anos de idade e sete anos de serviço na área educacional.

Os professores que participaram das reuniões, assim como as duas professoras que responderam as entrevistas, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Apêndice A).

As entrevistas foram gravadas e transcritas (Ver Apêndice C) e as reuniões foram observadas e alguns dados (falas e comportamentos) foram anotados.

3.2 Resultados e Discussão

Os dados obtidos nas entrevistas (inicial e final) com as duas professoras foram analisados segundo a proposta de Bardin (1977). A vantagem dessa técnica diz respeito ao fato de que o agrupamento dos conteúdos significativos em categorias apresenta-se como uma forma de organizar e sintetizar o texto sob análise.

Desse modo, a partir da análise das respostas obtidas nas entrevistas, as reuniões foram elaboradas. De acordo com Tripp (2005), o processo de pesquisa-ação começa e termina com a reflexão, portanto, a entrevista inicial teve como objetivo identificar as demandas e concepções das professoras sobre inclusão escolar para que as reuniões fossem

planejadas com eficácia e pudessem oferecer melhores condições para reflexões e a entrevista final teve como objetivo avaliar as conseqüências das reuniões sob o modo de pensar e agir das professoras diante da inclusão escolar.

A entrevista inicial foi semi-estruturada e composta por oito perguntas (Ver Apêndice B), entretanto, diante das respostas e falas das professoras, outras perguntas surgiram com o intuito de melhor averiguar a concepção das professoras sobre o processo de inclusão.

Para organizar as informações obtidas na entrevista inicial com as duas professoras, as respostas foram organizadas nas seguintes categorias: concepção de inclusão, dificuldades encontradas no processo de inclusão e nomenclaturas utilizadas para designar os portadores de necessidades educacionais especiais.

Em relação à categoria *concepção de inclusão* pôde-se verificar que as professoras atribuem o conceito de inclusão à noção de compartilhar o mesmo espaço físico. O mesmo foi observado na pesquisa realizada por Sant'Ana (2005). A professora G1 respondeu durante a entrevista que incluir é “pegar as crianças ditas especiais e colocar em escolas comuns com classes regulares” enquanto a professora G2 respondeu que “não existe inclusão para o dito normal”. Além disso, a professora G2 mencionou na entrevista que “dependendo do que o deficiente tem, ele prejudica o dito normal” e que “a inclusão é válida somente para deficiência leve”, ou seja, para aquele que consegue participar das aulas e responder de alguma forma o aprendizado. Tal visão assemelha-se ao ponto de vista tecnicista dos professores encontrado por Ávila, Tachibana & Vaisberg (2008), que enxerga o deficiente a partir daquilo que são capazes de fazer ou a partir de limitações.

Vale a pena destacar que o relato das professoras contraria a proposta da educação inclusiva uma vez que focam a inclusão somente aos alunos ditos anormais. Autores como Mantoan (2006) e Werneck (1995) afirmam que a inclusão deve ser realizada radicalmente,

uma vez que não se limita aos deficientes e que o processo não significa somente aparecer fisicamente na escola.

Embora as professoras tenham apontado outros aspectos referentes ao conceito de inclusão (como a importância da relação com os ditos normais e a necessidade de uma sala de recursos com atividades específicas e diferenciadas para que a inclusão ocorra), notou-se que as respostas foram pouco abrangentes, focalizando apenas algumas dimensões do referido conceito. Para a professora G1, a relação dos alunos deficientes com os ditos normais “é importante para eles aprenderem a idéia de transtorno, aprenderem e compreenderem o tempo e o limite do outro, é tão bom para a vida lá fora e é bom para aprender a ajudar alguém”. Apesar de acreditar na importância da relação entre os alunos, G1 afirma que “a quantidade de crianças dentro da escola é muito grande para a quantidade de funcionários” e que dessa forma “está insatisfatório” e que ainda faltam recursos. Já a professora G2, focaliza seu discurso nas turmas superlotadas e acredita que essa quantidade de alunos por turma “é um problema que vai se agravar cada vez mais”. Portanto, analisando as falas das professoras, percebeu-se que ambas focalizaram em algum problema específico que impede que a inclusão ocorra e não explicaram efetivamente o que é inclusão.

Durante a entrevista, as professoras utilizaram termos que estão relacionados à categoria *nomenclaturas para fazer referência às pessoas com necessidades educacionais especiais*, tais como “aluno com patologia”, “crianças clinicamente diagnosticadas”, “crianças especiais”, “crianças com habilidades especiais”, “diferentes” e “aluno problema”. O termo mais enfatizado pelas professoras nas entrevistas foi “crianças especiais”, seguido pelo termo “diferentes”. Essas denominações demonstram que ainda existe bastante rotulação por parte dos professores, o que pode dificultar a interação aluno-professor, criar barreiras na aprendizagem do aluno e fazer com que os alunos sintam-se isolados e rejeitados.

O relato das professoras demonstrou uma preocupação com a falta de orientação no trabalho junto aos alunos com necessidades educativas especiais e com a falta de estrutura da escola. Elas afirmaram que os cursos de formação acontecem sempre da mesma forma, o que desestimula o professor. Além disso, elas acreditam que o que os cursos oferecem não é suficiente para atender todas as demandas que surgem durante o processo de inclusão.

Foi destacada também a falta de apoio ao professor, a ausência de profissionais qualificados e monitores para atender a quantidade enorme de alunos com necessidades educativas especiais, a falta de estrutura física da escola, a falta de apoio da família, a quantidade excessiva de alunos por turma e a falta de experiência do professor como itens da categoria *dificuldades encontradas no processo de inclusão*.

Cabe salientar que em um momento da entrevista, uma das professoras apontou problemas de comportamento dos alunos (agressividade, indisciplina e desinteresse) e necessidades especiais físicas e mentais também como aspectos dificultadores do trabalho inclusivo.

Esses resultados se assemelham aos encontrados em outros estudos (Sant'Ana, 2005; Ávila, Tachibana & Vaisberg, 2008), nos quais a falta de apoio técnico, falta de formação, disponibilidade de pessoal, excesso de alunos por turma, infra-estrutura, capacidades e dificuldades dos alunos foram apontados pelos professores como as principais dificuldades encontradas no processo inclusivo.

Mantoan (2006) afirma que grande parte dos professores consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula. De acordo com os relatos, pode-se deduzir que uma possível insegurança está relacionada às dificuldades citadas, onde a principal delas é a falta de experiência prévia com crianças que possuem necessidades educativas especiais.

As professoras defendem a realização de adaptação na infra-estrutura da escola com a ampliação da sala de recursos (local onde os alunos deficientes são atendidos no horário

contrário ao da aula por um professor especialista), redução do número de alunos nas salas de aula e aumento na quantidade de funcionários com experiência prévia.

Diante de todos esses dados e da afirmação de Tripp (2005) que “só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las”, três reuniões foram realizadas com o intuito de desmistificar rótulos e proporcionar às professoras um espaço onde vivessem a experiência de se colocarem no lugar do outro (deficiente).

A primeira reunião foi planejada com o objetivo de colocar os professores em uma situação onde tivessem que viver a experiência de ser deficiente. A atividade consistiu em um lanche. As professoras foram separadas em duplas, onde uma fez o papel de deficiente visual e a outra o papel de surda-muda. A orientação principal era lanche ajudando a dupla. Uma professora foi escolhida para ser a “normal” e ajudar todas as duplas caso fosse necessário.

Foi possível observar que durante a atividade os professores mantiveram uma postura de integração, pois alguns (deficientes visuais) ficaram sentados e isolados esperando a boa vontade do colega, enquanto outros (surdos-mudos) lanchavam sem dar importância à situação. Nesse sentido, pode-se retomar o conceito de integração como mera colocação de pessoas com deficiências num ambiente onde ele mesmo deve procurar juntar-se e adaptar-se.

Durante a dinâmica, alguns professores afirmaram que se sentiram “angustiadados e com muito medo de serem esquecidos em um canto”, que é possivelmente o que ocorre com os alunos que têm necessidades educacionais especiais. Os participantes apontaram como principais dificuldades da atividade a comunicação (não poder falar e ouvir) e o fato de não enxergarem. Além disso, a atividade foi enriquecedora no sentido de produzir uma reflexão em como deve ser, colocar-se no lugar dos próprios alunos. Duas professoras concluíram que “ser deficiente é muito difícil e que tentar ajudar sem ter preparo é pior”, o que provavelmente confirma a necessidade de profissionais com experiência prévia para atuar em uma escola inclusiva. Falas como: “Me senti triste, isolada e com medo. Quando encontrei essa cadeira

me sentei e fiquei. Não tive vontade de levantar”, “Me senti isolada e muito angustiada”, “Me senti aflita e bastante angustiada com o fato de não enxergar”, “Me senti insegura, dependente da boa vontade de terceiros” e “Me senti insegura e desnorteada. Não sabia o que fazer e para onde ir”, surgiram durante a dinâmica e provavelmente ilustram o medo e a angústia que os alunos portadores de necessidades educacionais especiais sentem quando são largados numa escola regular que não possui recursos suficientes e as adaptações necessárias.

Antes de iniciar a primeira entrevista, ao saber como seria realizada a pesquisa, a professora G1 afirmou que seria um “desafio trabalhar com todos os professores, pois todos apresentam uma resistência enorme a mudanças e interferências de terceiros”. Entretanto, contrariando esse relato, foi impressionante observar a participação, dedicação e colaboração de todos os professores durante a atividade.

A segunda reunião teve como propósito trabalhar a questão dos rótulos e disponibilizar um espaço onde pudessem falar sobre seu dia-a-dia de professor. Como foi observado na entrevista inicial, as professoras utilizaram maneiras diversas para nomear os alunos com necessidades educacionais especiais e isso pode, muitas vezes, aparecer como forma de discriminação e isolamento. Sendo assim, o objetivo da atividade foi fazer com que os participantes experimentassem alguns rótulos. Etiquetas com informações como (‘me interrompa”, “discordo de mim”, “concorde comigo”, “me faça perguntas”, “não me deixe falar”, “mude de assunto”, “me ignore” e “me trate mal”) foram pregadas nos professores de modo que cada um não enxergasse o que havia escrito na sua etiqueta.

Como alguns professores já haviam realizado essa dinâmica em outra oportunidade, houve pouca participação e um grande desinteresse. Os participantes não cumpriram as informações contidas nas etiquetas e conversaram como se nada estivesse acontecendo. Apesar de a atividade com as etiquetas não ter fluído conforme o planejado, foi possível perceber que os professores necessitam de apoio, principalmente da Secretaria de Educação.

Os professores afirmaram que “a Secretaria de Educação prefere quantidade e não qualidade e colocam vários alunos com problemas dentro de uma sala de aula para a gente ensinar e a gente não pode reter e ainda temos que passar os alunos mesmo achando que eles não conseguem acompanhar os outros”. Portanto, para os professores, a Secretaria de Educação está mais preocupada com a quantidade de alunos deficientes que têm acesso ao ensino regular do que com a qualidade dos serviços oferecidos a esses alunos e aos profissionais da educação.

Os professores falaram também durante a dinâmica que “os alunos com problemas deveriam ser colocados em turmas diferentes dos alunos normais” porque já “são muitos problemas pessoais para ter que agüentar os problemas da escola”. Somente uma professora comentou que com esta atividade conseguiu se colocar no lugar dos seus alunos, principalmente daqueles que são ignorados por ela por terem algum tipo de deficiência. Ainda complementou afirmando que “não são somente os alunos com deficiência que se sentem ignorados, que os ditos normais também imploram por atenção e sentem ciúmes quando a professora dá mais atenção ao colega deficiente”.

De acordo com os relatos, mais uma vez os docentes parecem estar na integração, implorando por turmas reduzidas, pela retirada de alunos “problemas” das salas de aula e reforçando a idéia de que o centro de ensino especial ainda é a melhor opção para esses alunos.

A terceira reunião teve o nível mais alto de participação quando comparada com as duas reuniões anteriores e foi também a mais elogiada pelos professores. O palestrante, um professor deficiente visual, contou toda sua história de vida, sua experiência como aluno e como professor, mostrou materiais (Sorobã (aparelho de cálculo adaptado para deficientes visuais), máquina de escrever em Braille, bola com sino para futebol, calculadora que fala,

bengala e livros em Braille), fez demonstração de como guiar um deficiente visual, relatou como faz para contar dinheiro e também como realiza atividades simples do dia-a-dia.

Os professores demonstraram bastante interesse e fizeram perguntas relativas ao ensino especial, ao funcionamento do sorobã e da máquina de escrever em Braille, sobre a quantidade de alunos deficientes que o professor tem e até mesmo sobre questões pessoais. O professor afirmou que “ainda não existe a inclusão, pois não existem recursos disponíveis que facilitem a vida de um deficiente”. Relatou ainda a dificuldade e o trabalho que tem em escrever no diário de classe que não é adaptado em Braille e ainda ter que ditar para um vidente (pessoa que enxerga).

Contrariando os princípios da inclusão, o professor deficiente visual defende a presença de alunos deficientes nos centros de ensino especiais como forma de aprendizagem e adaptação à própria deficiência. Também acredita que “é o único lugar onde podemos aprender a utilizar recursos que não são oferecidos em uma escola regular, como o Braille, o sorobã e as dicas para utilização da bengala e locomoção”. Entretanto, ele aposta na união do centro de ensino especial com a escola regular e afirma que os dois têm bastante a acrescentar ao aluno com necessidades educativas especiais e ao dito normal.

A entrevista final foi realizada com as duas professoras (G1 e G2) que responderam as entrevistas iniciais e teve como objetivo verificar se no decorrer das reuniões ocorreram reflexões significativas que permitissem uma mudança na concepção de inclusão. A entrevista final foi semi-estruturada com sete perguntas (Ver Apêndice B).

As duas professoras reconheceram que as dinâmicas por elas vivenciadas, despertaram reflexões que auxiliaram principalmente a reconhecer que a inclusão depende da força de vontade de cada um. A professora G1 afirmou que “uma pessoa de fora com idéias diferentes e ainda com vivência dá uma força grande para gente” e que depois da palestra do professor deficiente visual ela percebeu que tem “que incentivar os alunos” para que eles acreditem que

são capazes. Já a professora G2, garantiu que “a palestra do professor quebrou alguns preconceitos que os professores têm de sair julgando o aluno sem conhecer” e que “foi um incentivo mesmo para ir além de onde estou”. G1 e G2 relataram também que a palestra do professor foi a melhor de todas as reuniões, pois tiveram a oportunidade de ouvir de alguém que também é professor e quais são as dificuldades encontradas e vivenciadas. A professora G1 considerou “que ele sendo cego, os alunos confiam mais nele do que em outro professor normal” e a professora G2, acredita que o professor deficiente visual “traz coisas novas que fazem crescer e modificar as coisas”. Portanto, ambas as professoras consideram que pelo fato do professor ser deficiente visual, ele provavelmente tem mais facilidade em lidar com alunos deficientes e com necessidades educativas especiais do que os professores que não tem deficiência alguma.

As professoras conseguiram extrair das dinâmicas que elas também precisam se adaptar e adequar as aulas para receber os alunos com necessidades educativas especiais. Entretanto, ainda acreditam que faltam recursos, que as salas de aula estão superlotadas, que os cursos de formação para professores é superficial e que as famílias não oferecem apoio suficiente.

Além disso, uma professora relatou que a palestra do professor deficiente serviu para quebrar alguns preconceitos que ela tinha em relação aos deficientes, pois sempre os julgava como incapazes e não acreditava que pudessem ser independentes.

Sobre estar ou não vivenciando o processo de inclusão, elas consideram que ainda falta muito para isso acontecer. A professora G1 comentou que “nem mesmo o professor deficiente visual tem recursos para dar aula e ainda precisa ditar o diário de classe para outra pessoa”. De fato isso não ocorreria se estivesse ocorrendo a inclusão, pois todos os recursos admissíveis para torná-lo o mais independente possível deveriam ser ofertados.

Considerações Finais

A pesquisa-ação apresentou alguns dados que permitiram uma reflexão sobre o processo de inclusão. Os principais resultados apontaram que a educação inclusiva ainda não existe. O discurso das professoras foi favorável à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, entretanto, não é o que a prática demonstra. Para as professoras, ainda existem muitas dificuldades que impedem a realização de uma inclusão, dentre elas: a falta de capacitação de professores, a falta de apoio da Secretaria de Educação, a falta de estruturação das escolas, de recursos adequados e de profissionais qualificados para lidar com os alunos deficientes.

O objetivo da pesquisa-ação foi alcançado no sentido de promover um espaço para discussão entre os professores e proporcionar-lhes a oportunidade de viver experiências novas. As professoras reconheceram o valor de viver a experiência para entender a situação e se colocar no lugar do outro. Ainda apontaram a importância de conhecer um professor que tinha tudo para viver dependente dos outros, mas que conquistou um espaço na sociedade e continua lutando para alcançar todos os direitos de igualdade.

Observou-se que durante as dinâmicas os professores conversaram bastante sobre suas experiências em salas de aula e desabafaram sobre problemas que acreditavam ser dificultadores do processo de inclusão.

A escola onde a pesquisa foi realizada, apesar de ter o discurso da inclusão, não dispõe de uma equipe de apoio especializada que possa atender as demandas dos alunos com dificuldades educacionais especiais, dos professores e das famílias. Essa equipe de apoio é de grande importância no que diz respeito a suporte e deveria ser o primeiro passo para que a inclusão ocorresse nesta escola.

Outro ponto importante dessa pesquisa foi a abertura que a escola e os professores ofereceram para que o estudo fosse realizado. Apesar das duas professoras terem relatado que seria um desafio por causa da resistência à mudança apresentada por todos os professores, o trabalho foi realizado da maneira mais aberta e dinâmica possível, facilitando dessa maneira a proposta da pesquisa-ação.

Entretanto, o tempo destinado às reuniões e à realização da pesquisa foi bastante curto, o que pode ter influenciado na obtenção de poucos resultados diferentes quando comparados aos encontrados na primeira entrevista. Dessa forma, a concepção de inclusão das professoras pouco foi modificada, contudo, foi possível notar que as experiências acrescentaram positivamente à concepção já formada.

Conclui-se, portanto, que para o processo de inclusão ocorrer efetivamente, são necessárias profundas transformações na estrutura das escolas, redefinição dos cursos de formação dos professores e apoio das famílias e da Secretaria de Educação, principalmente na reformulação do processo educacional.

Referências Bibliográficas

Ávila, C. F., Tachibana, M. & Vaisberg, T. M. J. A. (2008). *Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar*. Paidéia (Ribeirão Preto), 18, 155-164. Acesso em 28 de outubro, 2008, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-863X2008000100014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

Barbier, R. (2002). *A Pesquisa-Ação*. Brasília, DF: Líber Livro

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. 3ª ed. Portugal: Edições 70.

Brasil, MEC. *Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB Nº 2 De 11 De Setembro De 2001. Acesso em 02 de agosto, 2008, em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei n. 9.394/96. Apresentação Carlos Alberto Jamil Cury. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Casarin, S. (1997). Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In M. T. E. Mantoan. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 215-219). São Paulo, SP: Memmon.

Denari, F. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In R. David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 35-63). São Paulo, SP: Summus.

Doré, R, Wagner, S. & Brunet, J. (1997). A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In M. T. E. Mantoan. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 174-183). São Paulo, SP: Memmon.

Ferreira, A. B. H., & J.E.M.M. (Ed.). (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (2ª Ed.). Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira S.A..

Ferreira, W. B. (2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In R. David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 211-238). São Paulo, SP: Summus.

Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In R. David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 161-181). São Paulo, SP: Summus.

Goffredo, V. L. F.S. (1997). Integração ou segregação? Eis a questão!. In M. T. E. Mantoan. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 230-235). São Paulo, SP: Memmon.

Gugel, M. A. (2008). *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*.

Acesso em 03 de outubro, 2008, em http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php.

Karagiannis, A. , Stainback, W. e Stainback, S. (1999). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In S. Susan e S. William. *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 21 -34). Porto Alegre: Artmed.

Mantoan. M.T.E. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In R. David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp. 183-209). São Paulo, SP: Summus.

Mendes, E. G. (2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, 11, 387-405. Acesso em 23 de agosto, 2008, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

Morin, A. (2004). *Pesquisa-ação integral e sistêmica*. Rio de Janeiro: DP&A.

Moussatché, A. H. (1997). Diversidade e processo de integração. In M. T. E. Mantoan. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 10-12). São Paulo, SP: Memmon.

O'Brien, J. e O'Brien, C. L. (1999). A inclusão como uma força para a renovação da escola. In S. Susan e S. William. *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 48-66). Porto Alegre: Artmed.

ONU. *Nações Unidas no Brasil*. Declaração dos Direitos Humanos. Acesso em 11 de setembro, 2008, em http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php.

Sant'Ana, I. M. (2005). *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. Psicologia em Estudo, 10, 227-234. Acesso em 02 de setembro, 2008, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=pt&nrm=iso

Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrando a Diversidade, Criando a Comunidade: O Currículo que Honra as Diferenças, baseando-se nelas. In S. Susan e S. William. *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 288-305). Porto Alegre: Artmed.

Schaffner, C. B. e Buswell, B. E. (1999). Doze Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. In S. Susan e S. William. *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 69-87). Porto Alegre: Artmed.

Skliar, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In R. David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 15-34). São Paulo, SP: Summus.

Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, 31, 443-466. Acesso em 04 de setembro de 2008, em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-970220050003000009&lng=pt&nrm=iso

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde.

Werneck, C. (1995). *Muito prazer, Eu existo*. Rio de Janeiro: WBE.

Apêndice A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as entrevistadas

A presente pesquisa-ação é um estudo de conclusão do curso de graduação em Psicologia do UniCEUB que tem por finalidade a compreensão da percepção acerca do processo de inclusão. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas, encontros quinzenais com dinâmicas, reflexões e debates, que terão duração de 1 (uma) hora. Conflitos, inclinações e concepções pessoais serão tecnicamente analisados e discutidos por meio de reuniões onde todos poderão apresentar seus ideais a fim de se elucidar os conflitos e chegar num senso comum.

Para que não ocorram constrangimentos e incômodos, você não será obrigado a falar e responder perguntas que possam te ofender, além disso, sua opinião e silêncio serão totalmente respeitados. Sua identidade será mantida em sigilo, assim como os dados obtidos nas reuniões e entrevistas. Os resultados poderão ser utilizados para fins acadêmicos e científicos (congressos, artigos, resenhas, etc.). Você poderá se recusar ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e por qualquer motivo, pois sua desistência ou não participação não acarretará indenização ou problema algum a você. Além disso, você terá total liberdade para questionar, opinar e solicitar esclarecimentos acerca dos assuntos das entrevistas e dos debatidos nas reuniões. Sua participação na pesquisa será totalmente voluntária, portanto, não haverá ressarcimento.

Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com os pesquisadores e com o Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB pelos e-mails e telefones abaixo.

Concordo em participar:

Assinatura

Brasília, ____ de ____ de ____.

Priscila Souza Leão

Aluna de Psicologia do UniCEUB

Projeto de Monografia

Contato: 61. 9139-5542

E-mail: prileaopsico@yahoo.com.br

Eillen Pfeiffer Flores

Professora de Psicologia e Orientadora de Monografia

Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Contato: eileenflores@brturbo.com.br

CEP-UniCEUB – Comitê de Ética e Pesquisa do UniCEUB

Contato: 61. 3340-1363 - E-mail: comite.bioetica@uniceub.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores

A presente pesquisa-ação é um estudo de conclusão do curso de graduação em Psicologia do UniCEUB que tem por finalidade a compreensão da percepção acerca do processo de inclusão. A pesquisa será realizada por meio de encontros quinzenais com dinâmicas, reflexões e debates, que terão duração de 1 (uma) hora. Conflitos, inclinações e concepções pessoais serão tecnicamente analisados e discutidos por meio de reuniões onde todos poderão apresentar seus ideais a fim de se elucidar os conflitos e chegar num senso comum.

Para que não ocorram constrangimentos e incômodos, você não será obrigado a falar e responder perguntas que possam te ofender, além disso, sua opinião e silêncio serão totalmente respeitados. Sua identidade será mantida em sigilo, assim como os dados obtidos nas reuniões. Os resultados poderão ser utilizados para fins acadêmicos e científicos (congressos, artigos, resenhas, etc.). Você poderá se recusar ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e por qualquer motivo, pois sua desistência ou não participação não acarretará indenização ou problema algum a você. Além disso, você terá total liberdade para questionar, opinar e solicitar esclarecimentos acerca dos assuntos debatidos nas reuniões. Sua participação na pesquisa será totalmente voluntária, portanto, não haverá ressarcimento.

Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com os pesquisadores e com o Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB pelos e-mails e telefones abaixo.

Concordo em participar:

Assinatura

Brasília, ____ de ____ de ____.

Priscila Souza Leão

Aluna de Psicologia do UniCEUB

Projeto de Monografia

Contato: 61. 9139-5542

E-mail: prileaopsico@yahoo.com.br

Eillen Pfeiffer Flores

Professora de Psicologia e Orientadora de Monografia

Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Contato: eileenflores@brturbo.com.br

CEP-UniCEUB – Comitê de Ética e Pesquisa do UniCEUB

Contato: 61. 3340-1363

E-mail: comite.bioetica@uniceub.br

Apêndice B – Entrevistas Semi-Estruturadas

Entrevista Inicial Semi-Estruturada

1. O que é inclusão para você?
2. Como você vê o processo de educação inclusiva no Ensino Fundamental?
3. O que você entende por aluno com necessidades educacionais especiais?
4. Você realiza, em sala de aula, o processo de inclusão? Como?
5. Existe alguma formação dos professores das séries iniciais para atuarem na Educação inclusiva?
7. Você acha que os alunos sem necessidades especiais são prejudicados quando na turma existem alunos especiais?
8. Você realiza adaptações curriculares para adaptar todos os alunos?

Entrevista Final Semi-Estruturada

1. Professora, lembrando um pouco nossos encontros... No primeiro, fizemos uma atividade de lanche, onde uma professora era cega e a outra era surda-muda. No segundo encontro, trabalhamos com as etiquetas coladas na testa que continham informações sobre o que cada um deveria fazer. E no terceiro encontro, tivemos a palestra do professor deficiente visual. Diante disso, me fale um pouco de suas experiências em cada um desses encontros.
2. Em um desses encontros, uma professora comentou o seguinte: “Realmente me coloquei como uma cega. Tentei fazer direitinho o papel e só assim consegui perceber o quanto é difícil quando não se tem preparo. Fiquei incomodada e só queria ficar quietinha num canto.” – De que tipo de preparo você acha que ela falava?

3. Outra fala que surgiu em um dos encontros foi: “Me senti insegura, dependente da boa vontade de terceiros”. Comente essa frase fazendo um link com os alunos especiais de sua sala de aula.
4. Na atividade da etiqueta, uma professora comentou que se sentiu ignorada e ainda fez uma comparação falando de seus alunos, que alguns ficam para escanteio. Como isso ocorre? (Ocorre com alunos deficientes ou com os ditos normais?)
5. Descreva o que mais te chamou atenção na palestra do professor deficiente visual.
6. Será que o professor deficiente visual tem mais preparo do que um professor que nunca esteve no lugar de um aluno deficiente?
7. O professor deficiente visual comentou durante a palestra que para ele ainda não existe a inclusão e que ainda estamos na integração. Que ele acha que só teremos a inclusão daqui uns 30 anos. Comente essa colocação dele expondo sua opinião e idéias sobre o assunto.

Apêndice C – Entrevistas Transcritas

Professora G1 (25 anos de idade e 7 anos de serviço na área educacional)

Entrevista Inicial

P: Pesquisadora

R: Resposta da Professora

P: O que você entende por inclusão/processo de inclusão?

R: O que eu entendo... (pausa).

P: É... O que significa para você. O que você acha que é.

R: Inclusão é o que está acontecendo agora né?! As crianças saem de casa e do ensino especial e ficam... né... em turmas normais em escolas com classes regulares, comuns. Então isso é a inclusão. Só que é... o problema é que essas crianças estão ficando em salas com mais de 40 (quarenta) e de fato, essa tem sido a dificuldade da inclusão. Mas o nome inclusão seria isso: pegar as crianças ditas especiais e colocar em escolas comuns com classes regulares. Só que os recursos para isso estão bem escassos.

P: E o que você chama de crianças especiais?

R: São crianças... diagnosticadas... (Silêncio). Que são especiais?

P: Para você, quando você fala de crianças especiais, o que é especial?

R: São crianças que tem alguma habilidade especial... é... (silêncio). Deixa eu ver o que é uma criança especial... sabe por que estou pensando? É porque todos nós temos alguma coisa especial. Todos nós somos diferentes e não posso separar porque não existe normal. Mas talvez, especial sejam as crianças clinicamente diagnosticadas. Digamos assim, todos nós

temos algo diferente e alguma dificuldade. Então, coloco mesmo como sendo clinicamente diagnosticada.

P: O que você acha então, da relação dos alunos ditos especiais com os alunos normais dentro de sala de aula?

R: Eu acho tranquilo. A maior dificuldade que eu acho não está nas crianças porque elas não conseguem ver, digamos, o “defeito” do outro. Mas acho o maior problema é a família do aluno. A família do aluno dito normal não aceita e tenta colocar na cabeça da criança dita para que ela também não aceite. Igual o caso Paulo*. As crianças em si não conseguem perceber que ele é diferente, que ele é grande e tratam ele de igual para igual. Agora quando chega o pai da criança dita normal, e... começa a conversar com o filho dele, coloca coisas na cabeça da criança... pelo menos é assim na minha sala. As crianças são tranquilas, mas os pais têm esse preconceito do filho estudar com alguém especial e ainda passam esse preconceito para a criança.

P: Mas você acha que essa relação entre as crianças é prejudicial para as crianças normais?

R: Não. Não. É importante para eles aprenderem a idéia de transtorno, aprenderem e compreenderem o tempo e o limite do outro. E isso é tão bom, tão bom... para a vida lá fora... É bom para aprender a ajudar alguém.

P: Aqui na escola tem o projeto de educação inclusiva. Como você vê esse projeto acontecendo aqui dentro da escola?

R: Bom... Na escola, por enquanto, tem o João** que é da sala de recurso. Tem ele, que dá um grande apoio, tem as coordenadoras, as supervisoras, a diretora que dão aquele apoio, mas

ainda assim, acho bem deficiente ainda. Acaba que hoje em dia, quem tem que dar conta do aluno mesmo é o professor. E a quantidade de crianças dentro da escola é muito grande para a quantidade de funcionários que temos. Olha o tanto de alunos especiais que temos aqui na escola e somente um João para dar conta de todos. Não tem condições. Acho que está insatisfatório por enquanto. Não os funcionários da escola, mas a falta de recursos que está insatisfatório.

P: E dentro da sala de aula como você realiza o processo de inclusão?

R: Olha... (risos)... é até difícil de te responder viu?! Por exemplo... o Paulo. Eu tento tratá-lo da maneira mais, digamos... mais normal possível. Trabalho com ele como se ele fosse uma criança normal. O que eu faço com ele, por exemplo, quando ele está nervoso, agitado e não quer fazer uma tarefa? Eu não vou ficar insistindo em cima dele para ele fazer a tarefa. A avaliação dele é diferenciada. Se ele acerta todo o processo do problema de matemática e no final ele erra a conta, só o finalzinho, eu vou dar um certo para ele porque ele compreendeu a tarefa. Já para outra criança eu vou cobrar a conta certa até o fim. Porque eu cobro dele só o que ele é capaz de fazer. Porque a gente tem um mínimo para fazer. A gente não tem orientação para trabalhar em casos assim. Então, eu faço o que eu acho que é certo, o que eu ouvi falar. Às vezes passo pelo corredor e escuto alguém falar que fez e deu certo... aí faço também. Porque não tenho curso de preparação.

P: Existe formação para trabalhar com o processo de inclusão?

R: Na faculdade?

P: Curso de formação para os professores.

R: Na rede?

P: Sim.

R: Eu comecei a fazer um curso sobre inclusão. E estou tentando aproveitar da melhor forma possível. Faço numa faculdade toda terça-feira à tarde.

P: E o que eles ensinam nesse curso?

R: Eles dão a teoria e a gente faz uma rede de experiência onde cada um relata as dificuldades, o que pode melhorar em sala de aula. Aí ficamos fazendo um debate. Trocamos experiências e cada um leva do outro o que acha que é importante.

P: E estratégias?

R: Bom... para trabalhar com essas crianças... bem difícil viu... para ser bem sincera. A gente tem a adaptação curricular que a gente fez, mas...

P: Quais adaptações?

R: Ah... colocar sentado em lugar estratégico, ah... atividades diferenciadas para incluí-lo... ah... no horário da tarde ele vem para a sala de recursos com o João.

P: Então essas são as adaptações curriculares da escola?

R: É. São. Só que mesmo assim está deficiente, insatisfatório porque sempre tá em mudança e a regional ninguém nunca sabe como fazer essas estratégias. Por isso, estamos caminhando, em passos de formiguinha.

P: O que ainda falta mudar para melhorar?

R: Tá faltando uma sala de recursos ampla com profissionais qualificados e em quantidade suficiente para atender essas crianças. Que sejam no horário da aula e no horário contrário.

Que muitas vezes não quer tirar da aula, mas às vezes não dá rendendo nada mesmo. Então, eu acho que deveria tanto ter um apoio para o professor... né... quanto uma sala de recursos. Acho que agora é o que é mais viável. Eu sinto muita falta.

P: E com relação a formação dos professores?

R: Na faculdade eu fiz uma disciplina. Que é o portador com necessidades educacionais especiais (PNEE). E o problema dos cursos de inclusão, é que é o mesmo estilo. Sempre a mesma coisa. Aí não têm estímulo para fazer outros. E só faz o curso se for para pular barreira e não para aprender porque é basicamente a mesma coisa. Eu não sei porque ainda estou no primeiro e não sei se o segundo será igualzinho o primeiro.

R: Então, pelo o que você desses cursos, quais as mudanças você faria?

P: Talvez... Acho que o problema não é só a inclusão não. Acho que vai muito além... Que entra também a valorização do professor, as salas super lotadas, cada aluno com seu problema diferente, a família dos alunos... problemas de família... acho que não é a inclusão o problema... isso é o de menos. Eu fico pensando aqui mesmo. O que é que tem que mudar? Qual a palavra-chave que resume o que tem que mudar na educação para ver se vai, se anda e vai pra frente. Nem eu sei te falar. Qual seria essa palavra-chave heim?! Porque o problema que eu vejo não é a inclusão. (Silêncio). Acho que é a educação como um todo. A inclusão está aí, as crianças estão aí e precisam ser incluídas mesmo. E isso sempre existiu... As crianças especiais... só que elas eram escondidas. E agora que estão acabando os centros especiais de ensino... eu sou de acordo com qualquer tipo de inclusão, só que a gente fica sem saber o que fazer. Acaba sendo o professor, o quadro, o giz e o aluno. E uma pequena tentativa da regional e das escolas para mudar... mas ainda está pouco.

*Nome fictício do aluno portador de Deficiência Mental Moderada (DMM) da sala da professora entrevistada.

**Nome fictício dado ao responsável pela sala de recursos da escola.

Entrevista Final

P: Professora, relembro um pouco nossos encontros... No primeiro, fizemos uma atividade de lanche, onde uma professora era deficiente visual e a outra era surda-muda. No segundo encontro, trabalhamos com as etiquetas coladas na testa que continham informações sobre o que cada um deveria fazer. E no terceiro encontro, tivemos a palestra do professor deficiente visual. Diante disso, me fale um pouco de suas experiências em cada um desses encontros.

R: Bom... no primeiro encontro eu fiz a cega. Senti dificuldade... primeiro que eu nunca tive contato com um cego... e o mais importante disso foi me sentir no lugar de um cego, como é aquela situação com um cego. Então eu tive que receber os comandos da colega Ana* e aí eu senti assim... muita dificuldade porque tinha que ser como se eu tivesse no lugar de um cego, e eu não sabia me comportar. Eu ficava o tempo todo questionando perguntando pra Ana*, o que que era o lanche lá na frente e ela falava... é... ela não falava nada, mas... colocava na minha mão e eu sentia dificuldade... apesar de eu ser cega eu não conseguia me expressar falando porque a professora era surda e muda ... essa era minha dificuldade... eu achei... achei constrangedor mesmo ser cega e não conseguir expressar o que eu queria fazer. Aí a segunda foi... a da etiqueta... que é uma dinâmica que eu já tinha feito em uma outra oportunidade e foi interessante principalmente ver a interação do grupo, que era uma coisa que eu não estava esperando. E o grupo se reuniu, o grupo falou, o grupo questionou e eu me senti muito bem

diante disso, porque eu não estava esperando isso. Na terceira foi... a... do... palestrante. Eu gostei muito. Ele falou... é... coisas da vivência dele que a gente não escuta numa palestra.... digamos assim como as de fora. As de fora falam como que é o dia a dia de um cego como se fosse um outro... e ele não, ele disse da vivência dele, é o sentimento dele e como as pessoas vêem ele. Então foi uma nova forma de ver um cego... né ... Acho que a que eu mais gostei foi a do cego, que foi uma experiência muito diferente da primeira dinâmica. A do cego eu achei ela mais interessante.

P: E o que você pode tirar de cada um desses encontros e trazer pra dentro de sala de aula?

R: É aprender... acho que ver o aluno de uma forma diferente apesar da gente não ter um aluno cego (silêncio)... Mas eu posso adaptar como se fosse pro José* e pro João*... né... aprender a saber que apesar das dificuldades deles , eles... você vê que ele é uma pessoa capaz, da mesma forma que o professor palestrante ele era uma pessoa completamente independente... e aí... ele com a ajuda do professor, agora ele é professor, mas quando ele era aluno ele aprendeu a fazer né... da mesma forma pra ensinar pro João* e pro José* que eles apesar da deficiência...eles são capazes. E eu tenho que incentivar eles para isso. A gente aqui na sala fica um pouco desmotivado porque não vê nada de inovador e diferente. Aí chega uma pessoa de fora com idéias diferentes e ainda trás a vivencia dele... isso dá uma força grande para gente.

P: Em um desses encontros, uma professora falou a seguinte frase: “Realmente me coloquei como uma cega (eu não sei se foi você, mas eu anotei). Tentei fazer direitinho o papel e só assim consegui perceber o quanto é difícil quando não se tem preparo. Fiquei

incomodada e só queria ficar quietinha num canto.” – De que tipo de preparo você acha que ela falava?

R: A... eu entendi assim... o preparo pra ser uma cega... e acho que ela não tinha... pelo que ela falou é como se ninguém tivesse ensinado a ela a ser cega. Eu entendi assim. Que ela era cega, mas não sabia se comportar no meio. Pelo o que ela falou eu entendi assim... não sei se está certo mas foi isso que eu entendi. Talvez numa escola de cego onde alguém ensine a ser cego, ela saberia lidar com isso no dia a dia... saberia lidar com as pessoas que estariam lá no local... Acho que não era o preparo como professora. Acho que era o preparo de um cego... como se comportar como um cego. Eu acho que foi isso. Por exemplo... se ela fosse uma cega isolada, se ficasse em casa, ela não saberia se comportar, não saberia como agir em publico né... se ela freqüentar uma escola.... tiver um apoio... aí sim ela... (silêncio).

P: Que tipo de escola?

R:Uma escola especial.

P: Como é que você acha que deve funcionar esse tipo de escola especial?

R: Se esse centro de ensino esta acabando... seria para aqueles alunos... digamos... sociáveis... que eles acham que tem um preparo e estão capacitados pra ir a escola regular, mas acredito que vai continuar o ensino especiais para aqueles mais dependentes. Aqueles que estão se adaptando vão para um colégio regular... Eu sou a favor... mas eu tenho a impressão que a qualquer hora vai chegar um aluno cego pra mim e eu não tenho noção de como eu vou trabalhar com esse cego. Eu concordo.... concordo com interação, que venha a inclusão , que

venham esses alunos... é para o bem deles... mas chegar lá e não me oferecerem um curso me preparando... aí fica difícil... mas eu sou a favor. Mais tem a escola de cegos pra aqueles que são bem deficientes que eu acho que vai continuar. Não vai acabar não! Porque vão diminuir o numero de alunos pra ver se eles conseguem continuar.

P: Ta... em outro encontro surgiu a seguinte frase: “Me senti insegura, dependente da boa vontade de terceiros”. Comente essa frase fazendo um link com os alunos de sua sala de aula.

R: A... o José... eu não sei se ele tem a noção da deficiência dele... Eu acho que ele não tem noção que ele tem mais dificuldade... Eu acredito que ele se ache bem independente. O João também é da mesma forma. Mas na minha vivência, não dentro de sala de aula, mas em casa. A minha mãe é deficiente física. Ela tem problema no braço esquerdo que é atrofiado, tem as pernas atrofiadas também. Deu problema na coluna e uma perna ficou maior que a outra. Anda mancando.

Ela se acha muito dependente mesmo dos outros para questões e coisas do cotidiano e do dia-a-dia e sofre muito com isso... Ai lê a frase pra mim de novo.

P: “Me senti insegura, dependente da boa vontade de terceiros”

R: E é assim que ela se sente... muito insegura, com medo... medo de cair... e com medo de ficar sempre dependendo dos outros... mesmo quando ela acha que consegue... mas pelo medo, pela insegurança, ela nem tenta. Mas acho que não é o caso dos meus alunos não. Porque a minha turma não é reduzida por causa da inclusão dos dois alunos.

P: Na atividade da etiqueta, uma professora comentou que se sentiu ignorada e ainda fez uma comparação falando de seus alunos, que alguns ficam para escanteio (independente de ser especial ou não). Como isso ocorre?

R: Olha, eu tenho pra mim dois motivos: o primeiro é a professora não querer ter o trabalho de mexer com aquele aluno porque não vale a pena, porque ela vai deixar de dar atenção pra trinta (30) alunos pra ficar com um aluno especial. E outro do aluno mesmo não querer. Ele não vai se sentir bem naquele lugar, vai querer sair... então, do aluno não querer aquilo lá. Então é os dois. Tanto o professor achar que não vale a pena perder o tempo como o aluno não querer. Então tem essas duas hipóteses. E infelizmente aqui na escola não tem muita vivência... Mas eu tenho certeza que no curso que eu to fazendo sobre inclusão, no relato das outras professoras eu percebo isso. Que tem sim! Que elas deixam mesmo o aluno no canto, que às vezes ela, quando tem aluno cadeirante ou com alguma outra coisa, que não conseguem se mexer, ficam lá no cantinho enquanto ela está dando atenção para os outros. Quando ela tem um tempo ela retorna para os alunos especiais. Ou então ele mesmo se isola. Ele, às vezes, não consegue interagir com o grupo e aí fica num canto. É a exclusão mesmo ao invés de ser a inclusão. E isso realmente acontece. Aqui na escola eu não sei, mas no curso que estou fazendo... é... com certeza. Isso é relato das professoras.

P: Descreva agora o que mais te chamou atenção na palestra do professor deficiente visual.

R: (Silêncio). O que eu mais gostei foi quando ele falou que ele não era um coitado, que... que... ele era independente e que as pessoas tratassem ele de uma forma normal. Não que ele seja... apesar da deficiência... mas que tratasse ele como um igual. E... deixa eu ver uma outra

coisa... (Silêncio). É achei interessante ele falar da independência dele, da força de vontade dele de aprender, da força de vontade dele de morar sozinho. Tanto é que ele agora é professor e que por isso, diante do que ele passou e da dificuldade dele, ele está agora ensinando os alunos por meio dos problemas que ele teve e das dificuldades. Então ele superou e dessa experiência e vivência dele, ele está ensinando os alunos.

P: Será então que ele tem mais preparo do que um professor que nunca esteve no lugar de um aluno deficiente?

R: Eu acho. Eu acho. Que a vivência dele, foi a vida dele aquilo ali. Então acho que ele pode compartilhar melhor... digamos... o sofrimento dele e as alegrias dele com o aluno. Pelo menos mais do que eu. Como é que eu vou lidar com um aluno cego... Claro que não é a mesma coisa. Por mais que eu tenha o curso... o que aprende na teoria não é mesma coisa. É o que eu sinto, não sei se estou certa. Que ele talvez seja mais preparado. Não que outro professor comum não esteja, mas é porque ele viveu desde pequeno e aprendeu isso. Aprendeu a lidar... a vida dele foi isso... Talvez ele tenha mais jeito de lidar com um cego e traga mais confiança para ele. Porque ele falou... que... é uma parte que eu lembro bastante. Que o cego não confia muito no outro. Acho que ele sendo cego, os alunos confiem mais nele do que em outro professor normal. É a impressão que eu tenho. Nunca tive um aluno cego. Então foi a impressão que eu tive.

P: Durante a palestra o professor comentou que para ele ainda não existe a inclusão e que ainda estamos na integração. Que ele acha que só teremos a inclusão daqui uns 30 anos. Comente essa colocação dele expondo sua opinião e idéias sobre o assunto.

R: Ele falou integração porque simplesmente ele passou num concurso e ele é cego, mas ele não tem recursos. Então como que ele vai ser incluído se ele não tem recursos nem para preparar a aula dele e ver o contra-cheque? Então ele passou no concurso, mas não deram os recursos necessários para ele trabalhar. Para você ver. Nem o diário de classe dele é em Braille. Ele tem que ficar ditando para outra pessoa. Então, incluiu ele de fato sem ele precisar de outra pessoa? Não. Ele ainda precisa de outra pessoa, de apoio para realizar o trabalho dele. Então, no caso dele é realmente a integração. Pelo menos foi o que eu senti. Então por exemplo, tem aluno aqui que é deficiente e o professor não teve a preparação para lidar com ele. Então ele vai na vivência dele, tratar como ele acha que é. Isso é integração e não inclusão onde a pessoa seja independente. Acredito que alguns alunos têm capacidade, mas tem alguns alunos aqui que o melhor é ir para o centro de ensino especial. Porque ele pode sofrer mais na escola inclusiva do que no centro de ensino. Acho que lá eles podem ter um maior apoio. E numa escola normal ele pode ser muito excluído.

* Nomes fictícios.

Professora G2 (33 anos de idade e 5 anos de serviço na área educacional)

Entrevista Inicial

P: O que é, a partir do seu ponto de vista a Inclusão?

R: Inclusão... é... Eu acho... Primeiro eu não... não acho que está havendo a inclusão. Acho que nas escolas está havendo mais problemas mesmo. É válido ter a inclusão, mas para ter inclusão precisa ter estrutura. Não adianta você pegar uma criança com problema e jogar numa turma de 13 (treze), 14 (catorze) se você não dá apoio ao professor, se o professor, muitas vezes, sai da sala chorando. Porque não consegue lidar com aqueles alunos. Primeiro

que ele não é preparado para isso. Mesmo que tenha esses cursos aí... mas... eu não acho que ele tem um apoio. Acho que a escola não está preparada para receber esses alunos não. Meu ponto de vista é esse. Precisa ter estrutura da escola e que o professor tenha uma formação que ele tenha condição de lidar com esse aluno. Por que chegar e colocar esse aluno e falar que vai ser incluso... vai ser incluso de que forma?

P: E que tipo de formação seria essa?

R: Uma formação que prepare o professor. Primeiro que ele tem que conhecer o aluno. Qual é a patologia do aluno? Que tem professor que olha pro aluno e começa a rotular ele. Ah! Ele é DM, ele é não sei o que. Pelo menos é o que eu vejo e o que eu sinto.

P: Esse curso, além de preparar o professor a lidar com esses alunos rotulados, tem que ter algum tipo de estratégia?

R: Direcionar né? Aham. O professor vai lidar com um aluno que é DM. O que a escola pode fazer para ajudar aquele professor? Porque o que eu vejo nas escolas onde eu já passei é que o professor fica perdidinho. Ele tem essas formações que a própria fundação dá, só que o professor que faz chega na escola reclamando. Porque o pessoal que dá o curso, os formadores, eles não estão preparados para dar. É uma coisa assim... vaga! Se você chega lá e pergunta o que é isso... ele não sabe te responder. Então não tem uma... uma... como é que eu posso te falar... uma estrutura mesmo. Até o próprio formador da escola especial que passa sobre o que é a inclusão, ele não tem certeza do que é uma inclusão. Então é isso que eu sinto.

P: Então você acha que a inclusão...

R: Ela é válida, porém, ela tem que ser uma coisa bem estruturada. Uma coisa que dê apoio ao professor. Pelo o que a gente está vendo aí, não vai ter mais esse negócio de redução de

turma. Até mesmo porque eles demoram a diagnosticar o aluno e enquanto isso o aluno vai levando ali. Não vê a professora Maria*? Aquele aluno que ela tem eu não agüentaria não. Sinceramente não tenho estrutura para isso. Até mesmo porque a gente não é formado para isso.

P: Falta preparação então?

R: Falta! Lá na pedagogia tem um semestre que você tem formação, só que é uma coisa muito vaga.

P: Então a inclusão é só para esses alunos que são rotulados e diagnosticados?

R: Deixa eu ver... Por exemplo. Não existe inclusão para o dito normal. Até que a fundação diagnostique o aluno que... e sabe qual é a patologia dele não há redução de turma. O professor pode dizer que ele tem isso, tem aquilo, mas enquanto não vier o diagnostico, enquanto não vier aquele laudo, o professor fica aí morrendo, sofrendo com 30 (trinta) alunos nas costas.

P: Então a superlotação das salas de aula é um problema?

R: É um problema. E vai se agravar cada vez mais. Porque eles estão falando que vai ter a inclusão, mas não vai ter redução. Não tem como reduzir... e cada dia que passa tem mais aluno com problema.

P: Na sua turma tem algum aluno...

R: Eu acho que sim.

P: E como você faz para incluir esse aluno?

R: É... assim... lá é uma mistura... uma confusão. Porque o aluno ele não é visto como um aluno que precise né... de um atendimento especial. Só que por algumas atitudes que ele tem em sala de aula, você vê que ele não é dito normal. Ele muda muito, oscila muito a questão do humor... não é a questão do humor... é... é... daqui a pouco quer morrer... aí daqui a pouco está rindo. Então eu não vejo ele como uma pessoa normal. Como que eu quero morrer há um minuto e daqui a pouco rindo e feliz da vida? Então existe algo que precisa ser investigado. Por mais que a gente não tenha conhecimento de estar falando que ele tem isso ou aquilo, mas você percebe que não é normal para uma criança. Que existe alguma coisa diferente nele.

P: Esses alunos diagnosticados como você chama, eles prejudicam os ditos normais?

R: Depende do que ele tem. Qual o problema.

P: Como assim?

R: Porque tem aluno que ó... Tem aluno que tem... por exemplo o José**, ele era para ser de uma turma reduzida. Porque o José, você tem que levar ele ao banheiro. Ele passa a manhã inteira e não vai ao banheiro porque ele tem vergonha. Porque ele não quer que eu leve ele ao banheiro. Ele tem 12 anos. Ele não quer... Eu tenho que levar ele pro lanche... eu tenho que pegar na mão dele. Então ali era para ser uma turma reduzida. Por mais que a minha turma tenha só 26 (vinte e seis) alunos. Ele estudava à tarde e a turma dele não era reduzida. Era uma turma normal. E tem uma deficiência. Então é complicado falar em inclusão. O que é incluir primeiro? Como que você vai incluir um aluno tipo esse da vida? E a professora Maria, como que ela dá aula com aquele aluno que se ela virar para o quadro ele joga uma cadeira em cima dela? (Silêncio)

P: É...

R: Não é complicado? Porque inclusão eu acho assim... o aluno tem que ter uma deficiência... mas uma deficiência leve. Ele participa da aula... ele responde de alguma forma. Ele pode ser inserido ali com aqueles alunos. Ele está sendo socializado. Só que se você pegar um aluno e falar que ele tem que ficar em uma escola normal como é aqui e esse aluno passar o tempo todo correndo pela escola... isso não é inclusão não. Eu penso assim. Ele está aprendendo o que? Passa o tempo todinho aqui correndo, derrubando os meninos, batendo na porta do professor... então aí... acho que é um pouco de negligência... querer incluir como? De que forma? Agora se esse aluno está lá no centro de ensino especial, numa turma que tenha tudo a ver com ele... se está lá no meio de jovens, trabalhando, tem que ter uma professora que defende o ensino técnico desses alunos que têm esse problema. Primeiro que eles não se ligam no que o professor está falando não. Então se o professor não tiver aquela boa vontade, chamar aquele aluno, estar com ele, tentar alguma coisa, ele fica aí correndo pela escola.

P: Mas para chamar assim, seria individual?

R: Individual né. Como é que você vai atender 35 (trinta e cinco) alunos e mais um desse tipo aí? Como é que você vai se dedicar a manhã inteira sendo que tem que ter o conteúdo, o aluno vai para a série seguinte, tem que ter uma base, um pré-requisito. Com ele você vai começar por onde? De que forma? Não tem como! Para mim é complicado falar o que é inclusão.

P: E como funciona a adaptação curricular da escola?

R: (Risos). Sei lá viu! É complicado falar isso, porque ó... ele está todo bonitinho ali né... até o João que dá recursos aqui... ele dá ao professor algumas estratégias. Só que já falei né. Não tem como você pegar aquele aluno que está o tempo inteiro correndo. Tem professor que já apanhou de um aluno problema. Entendeu? Como é que pode professor levar porrada de aluno? Porque o aluno tem problema e ele tem que agüentar. Com mais de 30 (trinta) alunos

na sala. Essa adaptação existe né, só que tem muita falha. Ele chega lá com o projeto bonitinho. Por exemplo o José, tem que sentar na frente, ele não pode participar de todas as atividades que desenvolvo em sala de aula. Tudo que vou fazer é pensando no José. Só que são 24 (vinte e quatro). Se tudo que eu for fazer eu pensar mais nele ou só nele.. e o resto? Então tem coisa que ele fica só olhando. É hipocrisia eu te falar que tudo o que acontece na sala o José participa. Eu tento que ele participe na maioria das coisas, só que tem coisa que é impossível. Tem dia que ele cai no chão porque não consegue ficar mais de cinco minutos em pé. Então cadê o apoio? Se estivesse mesmo preocupado com o aluno, acho que deveria ter um monitor. Aqui tem uma turminha de quatro/cinco anos que tem uma menininha que ela é cadeirante, ela anda de andador. A professora precisa estar com ela no braço o tempo todo porque se acontece alguma coisa com ela, de quem é a culpa? Da professora. Complicado falar em inclusão. Que inclusão é essa que não tem estrutura? Só jogar o aluno lá? O aluno tem que ser socializado, não sei o que, mas cadê a inclusão? Não adianta. Ó, em 2009 ou 2010 vão mandar mais alunos, porque eles fazem uma avaliação para ver se o aluno tem condição de ir numa escola normal. Vai ter muito professor doente. Sem noção.

P: Professora, você acha que somente esses alunos que são diagnosticados é que precisam de uma atenção especializada?

R: Não. Todos precisam. Cada ser humano tem sua patologia. (Risos). Vamos dizer que ninguém é normal. Só que tem coisa que é anormal. Não achei outra palavra. Só que tem aluno que precisa de uma atenção maior. Não vou comparar um aluno que tem DM com um aluno que tem uma deficiência física. Não tem nem como eu fazer isso.

P: Por que não?

R: Porque o DM ele tem uma atenção maior. Ele não tem noção. Ele pode pegar e bater em algum um. Tem DM que é leve, mas tem DM que é o extremo. O cognitivo do deficiente físico pode ser totalmente elevado. O DM não tem noção. Então o físico não é barreira. Tomara que dê certo. O ser humano ele precisa ser trabalhado, só que tem que mudar muita coisa, muita mesmo! Até mesmo para que o pai chegue na escola. Lá na minha sala, o José... a minha sala tem 24 (vinte e quatro) alunos e eu fiquei preocupada no primeiro dia. Achei que fossem colocar apelido... mas a questão dele motora ele leva numa boa e os alunos aceitaram de uma forma que não é com pena. Lá ninguém tem pena do José. De forma alguma. Muito pelo contrário. Eles vêem o José como exemplo. Porque? Porque, pela questão da inteligência. Então ele se destaca. É um estímulo. Então é uma forma de, só porque ele não anda, ele não vai acertar a tarefa? Entendeu? É muito preocupante esse negócio de eu vou incluir. Incluir de que forma? E o maior problema que eu vejo é que o pai não corre atrás dos direitos. Porque se os pais tivessem consciência de que o filho não tem condições de ficar aqui. Entendeu? Ficar aqui para que? Então tinha que levar o filho para algum lugar onde ele cresça e desenvolva alguma coisa.

P: Você acha que aqui dentro a criança não desenvolve?

R: Eu acredito que não. Não tem como um aluno que fica o tempo inteiro correndo na escola... está desenvolvendo o que? É complicado né. Pelo menos é assim que eu percebo, que para mim se eu fosse mais que professora, eu pensaria nesse lado. O que está sendo bom para o menino aqui dentro. Entendeu?

*Nome fictício.

**Nome fictício de um aluno da sala da professora entrevistada que possui uma dificuldade motora nas pernas. (problema degenerativo nos ossos).

***Nome fictício dado ao professor responsável pela sala de recurso da escola.

Entrevista Final

P: Então... Hoje eu vou te perguntar mais sobre os encontros que a gente teve. No primeiro encontro, fizemos uma atividade de lanche, onde uma professora era deficiente visual e a outra era surda-muda. No segundo encontro, trabalhamos com as etiquetas coladas na testa que continham informações sobre o que cada um deveria fazer. E no terceiro encontro, tivemos a palestra do professor deficiente visual. Diante disso, me fale um pouco de suas experiências em cada um desses encontros.

R: Como foi? (Silêncio). Foi bacana assim... foi muito esclarecedor. E também com relação ao professor. Porque é... Como é que eu vou lidar com esses alunos que estão vindo pra escola? Não só desses com deficiência, mas como os outros também. Então, a palestra do professor quebrou alguns preconceitos... Que os professores até tem... Tem pelo fato de não conhecer... Porque às vezes você olha para o aluno e fala que ele é não sei o que, mas você nem conhece o que o aluno tem e já vai julgando. Então ele ali falando e mostrando pra gente que ele é capaz de fazer as coisas... Acho que quebrou esse preconceito.

P: Isso na palestra do professor. E nos outros encontros????

R: Nos outros dois... naquele dia lá da... (risos). Dia principalmente da etiquetazinha... Nossa! Eu me senti totalmente... Como é que eu posso falar? Assim... não sei se é frustrada. Mas me senti sem saber o que fazer porque quando ela colocou a etiqueta, eu fiquei com medo, eu não saia do lugar (Silêncio).

P: Medo de que?

R: Não sei. Eu não confiei em ninguém mesmo sabendo que era uma brincadeira que até eu já conhecia. Mas eu não sabia o que tinha escrito e se alguém rir da minha cara? Então eu me senti assim fora do grupo. Então eu fiquei sentada e não levantei da cadeira. Eu até comentei com as meninas que eu fiquei com medo. Não sei porque mas eu fiquei com medo.

P: E você pode levar essas experiências pra dentro de sala de aula?

R: Posso. Porque às vezes, no acelera, por exemplo, os meninos eles tinham muito medo de se tocar. Eles achavam que tocar era outra coisa e com essa questão da relação, da socialização, eles viram que tocar é além, que tocar é amizade e tocar é bom. Então aquela dinâmica ali veio de encontro com o que a gente tá vivendo hoje, que é o auto conhecimento né. E naquela hora não sei porque, mas eu fiquei travada.

P: Isso na atividade da etiqueta. E na atividade do lanche que tinha a cega, a surda e a muda?

R: A do lanche foi a mais descontraída. Eu confiei nas meninas que estavam do meu lado. Mas também eu fiquei com medo. Eu fiquei com medo só de comer porque a Maria*) empurrou o sorvete e eu peguei e virei e pegou no nariz (risos). Então eu fiquei com um pouco de medo mas eu confiei na Maria*. Então eu fiquei mais à vontade. Agora lá no dia da segunda dinâmica eu não sei porque, mas eu me senti com medo mesmo. Travada.

P: E você falou pra mim que na primeira dinâmica você se sentiu mais tranqüila porque você confiou na outra professora. Agora e se fosse com alguém que você nem conhecesse?

R: Eu acho que eu não aceitaria não porque primeiro que era pra comer né... Eu vou comer o que não sei o que é? Alguém chega e tu está com o olho fechado. Toma aqui e come. Então a gente tem que ter aquela questão que o professor falou da sensibilidade bem né... Ele senti muitas coisas, ele percebe as coisas, a audição dele é bem aguçada. Então eu acho que eu não aceitaria não.

P: Bem professora... Em um desses encontros que a gente teve (não lembro exatamente qual foi e quem disse isso). Mas tivemos o seguinte comentário de uma professora: “Realmente me coloquei como uma cega, tentei fazer direitinho o papel e só assim consegui perceber o quanto é difícil quando não se tem preparo. Fiquei incomodada e só queria ficar quietinha num canto.” Gostaria que você comentasse essa frase. A que tipo de preparo ela fez referência?

R: Assim... essa fala não foi minha. Mas o que eu posso falar é que os professores estão se sentindo sufocados. Pensa que estar com oito alunos diagnosticados dentro de sala de aula. Porque não tem redução de turma. E o professor não tem preparo. Porque o preparo assim...você vai fazer... faz o curso... assim curso tem, só que quem está te dando o curso tem mais dúvida do que você. E o que eu percebo é o seguinte. Que os professores não têm preparo. A lei está ali e fala aquilo. Mas não sei... a pode ser? Entendeu? Então não tem coisa ali dando um respaldo pra você. Se tivesse... se fosse assim... não tinha tanto professor ai doente por causa de medo porque não sabe cuidar do menino. Ele não foi formado para cuidar

do deficiente. Tem deficiência que você olha para o menino e fica com medo. O que esse menino tem? Então acho que é nesse sentido. Eu não estou preparada... Se eu fosse preparada, eu até podia conseguir ajudar esse aluno. Porque não adianta você jogar um aluno na sala e professor ficar muito tempo com ele, é igual ao que eu falei. Existe a diferença entre integração e inclusão porque eu posso incluir o aluno aqui na escola, mas ele vai integrar com o que? Como é que esse aluno vai crescer? Joga o aluno na escola normal pra ele ficar jogado na escola solto correndo. É melhor que esse fique em uma escola especial. Eu acho.

P: Professora, em outro encontro surgiu a seguinte frase: “Me senti insegura, dependente da boa vontade de terceiros”. Comente essa frase fazendo uma ligação com os alunos de sua sala de aula.

R: É complicado até de falar por que eu tenho só um aluno né... E eu acho que o aluno que eu tenho, a deficiência dele é física. Ele depende da gente, mas ele é muito arrogante, então eu não preciso ficar ali colocando pra ele. Eu não preciso ficar falando pra ele, que ele depende do outros porque é claro que ele depende. Só que ele é muito arrogante. Então a gente fica assim sem saber o que fazer. Poxa! O fato de ele ter que levantar e precisar de alguém, adora colocar apelido nos outros. Agora todo mundo não gosta de colocar apelido nele, não sei porque também. Então eu acho complicado, eu acho que eu não estou preparada pra isso porque você não vai lidar com o aluno com pena... Não é pra você ter pena de aluno, é pra você orientar o aluno pra aquele trecho, orientar em alguma coisa assim que ele consiga olhar. Em fevereiro eu sou uma coisa, em dezembro eu sou outra e eu amadureci, eu cresci. Entendeu? Não é pra você ter pena de aluno. Então eu acho que esse preparo é nesse sentido.

P: Na atividade da etiqueta, uma professora comentou que se sentiu ignorada e ainda fez uma comparação falando de seus alunos, que alguns ficam para escanteio (independente de ser especial ou não). Como isso ocorre?

R: No acelera como é uma turma que o povo não quer, a gente não tem apoio da direção não, mas quando a gente se encontra lá na reunião todo mês, os professores ficam falando isso. É aluno que a escola não quer mais. Que é aluno envolvido com isso, com aquilo, aluno repetente. Então os professores jogam o aluno na minha turma. E cada um tinha um rótulo. Entendeu? E teve um momento que eu falei, gente eu nem cheguei na escola ainda! Calma! Porque elas queriam que eu já entrasse com essa idéia de que fulano era isso, que fulano era aquilo e que dali eu não ia sair com eles. E primeiro, eu tive que perceber que eu era capaz de mudar a vida de cada um, pelo menos um pouquinho e fazer com que o aluno levantasse e falasse: “Eu posso” e “eu consigo fazer nesse estado”. Porque olham para mim e acham que eu não consigo? Então o primeiro mês no acelera foi só isso. A gente não conseguiu fazer quase nada do livro e do caderno. Porque eu tinha que primeiro colocar na cabeça do aluno que ele era capaz de fazer alguma coisa. E hoje eles são outras pessoas. Eu me vi numa situação que se eu fosse fraca, eu tinha sido influenciada e não seria capaz de conseguir muita coisa. Porque eles queriam que eu chegasse falando que fulano era isso, que fulano era aquilo. E eu não conheço nenhum aluno. Então eu não deixei influenciar pelo rótulo. Então eu acho que o rótulo ele é muito perigoso. O professor comete isso. Primeiro com aquele aluno que não quer nada e o professor fica frustrado com isso. Então é uma defesa do professor. Você faz tudo pelo aluno e ele não quer nada. Fica correndo e brincando... Então para você não sofrer muito, você fala que é o aluno que não quer. Então chega um momento que o aluno é rotulado de qualquer forma. Só que tem professor que às vezes eu acho que... não sei se é por

falta de amor que ele já de cara fala do aluno. E o aluno vira um ninguém dentro da sala de aula. Isso é real. Dentro de todas as salas tem alunos desse jeito.

P: Descreva agora o que mais te chamou atenção na palestra do professor deficiente visual.

R: Eu acho que foi a questão do eu posso e do eu vou fazer. Quando você acredita em você, você consegue. Porque eu me sinto vitoriosa com o acelera hoje pela questão que eu já te falei dos alunos. Se fosse em outra escola, eu não teria conseguido não. Aqui eles me deram muito apoio. Lá fora não existe turma de acelera. E aqui o acelera ele é visto como uma turma qualquer e não como uma turma problema. E tem escola que rotula e não consegue perceber.

P: Então essa força de vontade do professor foi o que mais te chamou a atenção?

R: Chamou a atenção e pra mim foi um desafio olhar pra ele e saber que ele tem tanta coisa para acomodar e não se acomodou. Ele é um batalhador. Ele tem uma história de vida. Então, ele poderia muito bem estar aposentado lá pelo INSS e pronto. Muita gente faz isso. Mas ele não quis. Ele lutou. Ele conseguiu. Então para mim foi um incentivo mesmo. Eu posso ir além de onde estou.

P: Será então que ele tem mais preparo do que um professor que nunca esteve no lugar de um aluno deficiente?

R: Com certeza! Porque aí ele não vai tentar rotular. Entendeu?

P: Então o problema é a rotulação?

R: Eu acho que o maior problema é a falta do conhecimento e depois o professor rotular o aluno. O que eu fiz pelo aluno? Eles rotulam o aluno e deixam pra lá e ele vai ser o problema que vai durar até dezembro e depois vai embora.

P: Durante a palestra o professor comentou que para ele ainda não existe a inclusão e que ainda estamos na integração. Que ele acha que só teremos a inclusão daqui uns 30 anos. Comente essa colocação dele expondo sua opinião e idéias sobre o assunto.

R: Eu acho que foi a coisa mais sensata que ele falou ali porque não existe inclusão sem preparação, sem estrutura, sem apoio. Cadê os pedagogos, os psicólogos? Se o menino passar mal o que o professor vai fazer? O professor vai sair chorando. Então que inclusão é essa que não tem apoio nenhum? A forma como está sendo feita a inclusão é que está sendo errada. Ano que vem vai ter aluno aí... já tem mais de vinte e nove aqui na escola. E ainda vai ter mais. Vai vir até um síndrome de down. Então com certeza ele aluno vai ficar aqui jogado. Porque até que o professor aprenda a lidar com ele. Nossa! Vai demorar uns três anos! E aí, como é que faz?

P: O que esses três encontros te acrescentaram?

R: Eu acho que me fez amadurecer. Porque tem professor que não gosta de interferências né. Já até briguei com professor por causa disso. Porque para mim é um desafio. Porque traz coisas novas que fazem crescer e modificar as coisas. Então para mim foi nesse sentido. Foi

uma ajuda mesmo. Novas idéias, novo olhar, fez enxergar o aluno de outra forma. Entendeu?

Então é uma troca.

P: E com relação à inclusão, os encontros ajudaram?

R: Ajuda a esclarecer, ajuda a buscar. Entendeu? Uma palavra que você não sabia, agora sabe.

Então fez com que a gente buscasse, porque o professor é acomodado. E assim quem sabe ele vá atrás. Para mim, foi só ganho mesmo.